



Fakultät für Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit

Bachelor-Thesis

“Bitte Haltung annehmen!“

Über die Bedeutung der professionellen Haltung im
Kontext professioneller frühpädagogischer Arbeit

vorgelegt von: Martina Pinkis

[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Erstprüferin: Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels

Zweitprüferin: Dipl. Päd. Nicole Setzpfand

Abgabetermin: 28.07.2014

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Professionalität in der Pädagogik der frühen Kindheit	5
1.1. Professionalität	5
1.2. Professionalität in der Pädagogik	6
1.3. Professionalität in der Pädagogik der frühen Kindheit	8
1.4. Kompetenzen	10
2. Professionelle Haltung im frühpädagogischen Kontext	14
2.1. Haltung.....	14
2.2. Was macht eine professionelle Haltung aus ?	17
2.2.1. Biographische Kompetenzen, Selbstreflexivität, forschende Haltung	22
2.2.2. Feinfühligkeit, Empathie, sensitive Responsivität.....	25
2.2.3. Ressourcenorientierung.....	28
2.2.4. Wertschätzung, Offenheit und Diversität	29
2.3. (Kein) aktueller Forschungsstand	33
3. Professionelle Haltung in der frühpädagogischen Praxis am Beispiel der Erziehungspartnerschaft	35
3.1. Die Erziehungspartnerschaft	36
3.2. Herausforderungen in der Erziehungspartnerschaft im Bezug auf die professionelle Haltung.....	39
4. Fazit	48
5. Literaturverzeichnis	51
Eidesstattliche Erklärung	58

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann/ Pietsch (2011).....12

Abb.2: Beziehungsachsen im Handlungsfeld Krippenpädagogik, eigene Darstellung nach Nentwig-Gesemann/ Neuß (2011).....40

*“Nie spiegeln wir uns so, wie
im Urteil über den anderen“
(Holzbrenner, 2004, S.11)*

Einleitung

Es ist eine wunderbare Vorstellung- den frühpädagogischen Fachkräften wird einfach zugerufen: “Bitte Haltung annehmen!“ Und schon wird sie eingenommen, die Haltung, aber professionell sollte sie sein.

Die Haltung der Fachkräfte hat im frühpädagogischen Feld einen gewissen Stellenwert und es besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass eine professionelle Haltung ein Baustein im Bezug auf die professionelle Arbeit im frühpädagogischen Bereich¹ ist. (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011)

Die Erwartungen an frühkindliche Bildungseinrichtungen in Deutschland haben sich in den letzten Jahren verändert. Diese Veränderung ergibt sich durch verschiedene Prozesse, in denen sich neben den Erwerbstätigkeiten der Familien auch unsere Familienbilder weiterentwickelt und Bildungsprozesse im frühen Bildungsbereich an Wichtigkeit zugenommen haben. Internationaler Vergleich und neueste wissenschaftliche Erkenntnisse über die Wichtigkeit der frühen Bildungsprozesse treiben die Ansprüche an frühpädagogische Bereiche weiter voran.

Die Aufgaben an die Einrichtungen sind entsprechend umfangreicher geworden und nicht zuletzt stellt der Ausbau der Krippenplätze zum Jahr 2013 die Praxis vor quantitative und qualitative Herausforderungen. (vgl. Tietze u.a., 2012) Wissenschaftliche Erkenntnisse über die frühen Jahre von null bis drei und den Einfluss auf die späteren Bildungsprozesse, bestärken den Anspruch auf Ausbau und entsprechende Qualität in diesem Bereich. (vgl. u.a. Ahnert, 2010) Die Bedeutung der Beziehungen von Kind, Fachkraft und Eltern rückt mehr in den Fokus derjenigen, die die pädagogische Praxis gestalten und darauf Einfluss nehmen. Die Persönlichkeit und die entsprechende Haltung der Pädagogen haben Einfluss auf die pädagogische Arbeit und die Akteure in dieser. “Haltungen stellen die Grundlage für die Gestaltung von Praxis und Beziehungen dar.“ (Nentwig- Gesemann u.a., 2011, S.10)

Dennoch ist die sogenannte Haltung und ihr Einfluss auf die frühpädagogische Arbeit noch nicht direkt empirisch erhoben worden und so kommt es dazu, dass von vielen Seiten der Beteiligten nach einer möglichst professionellen Haltung verlangt,

¹ Der frühpädagogische Bereich bzw. die Frühpädagogik bezieht sich auf die Arbeit mit Kindern von null bis sechs Jahren.

sozusagen gerufen wird, aber dennoch nicht immer Einigkeit darüber besteht, ob dabei das Gleiche gemeint ist. "In der Fachdiskussion ist der Begriff der Haltung theoretisch oft nicht klar von ähnlichen Begriffen wie Identität oder Selbstverständnis abgegrenzt und lädt dazu ein, ihn mit einer Reihe von „Wunschhalten“ zu füllen.“ (Behr, 2010, S.12) Persönlichkeit, Einstellungen und Normen sind Schlagwörter, die mit diesem Thema einhergehen.

Aber was genau ist gemeint, wenn über die professionelle Haltung gesprochen wird? Und welche Bedeutung hat sie im frühpädagogischen Kontext? Damit beschäftigt sich diese Arbeit und leistet einen Beitrag, aktuelle theoretische Ansätze zur professionellen Haltung in der frühen Pädagogik zu erfassen, um daraus ein Bild einer professionellen Haltung zu schaffen. Die professionelle Haltung wird in den Kontext der praktischen frühpädagogischen Arbeit gesetzt, um ihre Bedeutung im professionellen Rahmen darzulegen.

Um ein Bild der professionellen Haltung zu erfassen, werden aktuelle Ausführungen dazu herangezogen. Passende Literatur ist u.a. bei der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte zu finden, sowie bei der Robert Bosch Stiftung (2011) und den neuen Bänden der Forschung in der Frühpädagogik (2013). Diese beziehen sich häufig auf den pädagogischen Bereich von null bis drei Jahren- was gedanklich nahe liegt, da die Beziehungsgestaltung in diesem Bereich einen hohen Stellenwert einnimmt. Entsprechend wird ein Fokus im Verlauf der Arbeit auf die Praxis im Krippenbereich gesetzt. Es wird sich insgesamt an den Beziehungachsen zwischen Kind, Fachkraft und Eltern orientiert, da die aktuellen Ausführungen u.a. von Nentwig-Gesemann und Neuß (2011) diese deutlich in Bezug zur professionellen Haltung setzen und es dazu ausführliche Darlegungen gibt.

Zunächst werden hier Themen zwischen der Fachkraft und dem Kind aufgegriffen, um dann im praxisbezogenen Teil der Arbeit, den Bezug zu den Eltern herzustellen. Es gibt weitere Aspekte und Rahmenbedingungen, die für das vorliegende Thema eine Rolle spielen, wie z.B. die Teamarbeit in einer Einrichtung.² Diese werden hier jedoch aufgrund des Schwerpunktes der Beziehungen zwischen Kind, Eltern und Pädagogen nicht ausgeführt.

²Ausführlich in: Haderlein/Sell (2007): Rahmenbedingungen für gute Bildung- Herausforderungen für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fröhlich-Gildhoff,/ Nentwig- Gesemann/ Schnadt: Neue Wege gehen Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. S.21-35.

Es wird im ersten Kapitel zunächst auf den aktuellen Stand zum Thema Professionalität eingegangen, damit deutlich wird, was Professionalität in der Frühpädagogik bedeutet und was die Besonderheiten in diesem Zusammenhang sind. Es wird darauf verzichtet, einen historischen Ablauf auszuführen, da es in der Arbeit darum geht, was die Professionalität im frühpädagogischen Kontext aktuell ausmacht. Der Weg zur Professionalität ist von vielen Faktoren beeinflusst. Die sozialen und kulturellen Ursachen können jedoch aufgrund des Rahmens und des Schwerpunktes nicht ausgeführt werden. Genauso gilt das für familienpolitische und bildungspolitische Entscheidungen, wenn es um Berufsbilder und Berufsentwicklung in der frühkindlichen Pädagogik geht.³ Es wird sich u.a. auf die aktuellen Qualifikationsrahmen und Ausbildungscurricula gestützt, die Kompetenzen als Grundlage zur qualifizierten und professionellen Handlung im frühpädagogischen Feld betrachten.⁴

Das zweite Kapitel nimmt dann, eingebettet in den Zusammenhang der Professionalität, die professionelle Haltung in den Blick. Hier wird zunächst der Begriff Haltung erläutert und wie er in der frühpädagogischen Arbeit Verwendung findet. Anschließend wird ausführlich auf die Frage eingegangen, was eine professionelle Haltung konkret ausmacht. Hier werden sogenannte Kernkompetenzen beschrieben, die einen Zusammenhang mit der professionellen Haltung aufweisen (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011). Hier steht die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind im Fokus.

Nachdem das Bild der professionellen Haltung theoretisch veranschaulicht wurde, gibt es einen kurzen Einblick in den noch ausbaufähigen, aktuellen Forschungsstand dazu. Denn erst dann wird deutlich, welche Herausforderungen im Bezug auf empirische Erhebungen dazu bestehen.

Nach den theoretischen Ausführungen wird der Blick in Kapitel drei in die Praxis gerichtet. Am Beispiel der Erziehungspartnerschaft in der Krippe wird die Bedeutung der professionellen Haltung veranschaulicht. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in pädagogischen Einrichtungen ist ein großes Feld und die Literatur sehr umfangreich. Es werden hier entsprechend nur die Punkte aufgeführt,

³ Ausführlich in: Ebert (2006): Erzieherin- ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik.

⁴ Bildungspläne und Ausbildungscurricula können in den einzelnen Bundesländern Unterschiede aufweisen. Hier wird am Beispiel Hamburg gearbeitet.

die im Bezug zum Arbeitstitel stehen. In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt auf der Beziehung zwischen Fachkraft und Eltern und den entsprechenden Herausforderungen, die sich daraus im Bezug auf Haltung ergeben. Die zuvor erwähnten Kompetenzen, die eine professionelle Haltung ausmachen, werden auf die Themen der Erziehungspartnerschaft übertragen.

Abschließend werden die Ergebnisse im Fazit der Arbeit zusammengefasst und auf den Arbeitstitel bezogen.

1. Professionalität in der Pädagogik der frühen Kindheit

Um die professionelle Haltung zu erfassen, wird im Folgenden zunächst auf den Begriff der Professionalität im allgemeinen beruflichen Zusammenhang eingegangen. Anschließend richtet sich der Blick auf die Professionalität in der Pädagogik, um dann im speziellen auf die Pädagogik im frühkindlichen Bereich einzugehen. Es wird in der Fachliteratur begründet zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität unterschieden.⁵ Die Arbeit richtet den Fokus auf den Begriff Professionalität, da das Thema professionelle Haltung als ein Aspekt der Professionalität in den aktuellen Qualifikationsrahmen u.a. der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte⁶ und der Robert- Bosch-Stiftung⁷ aufgeführt wird. Es wird den Fragen nachgegangen, was gemeint ist, wenn von Professionalität gesprochen wird und was dieses im frühpädagogischen Kontext bedeutet.

1.1. Professionalität

Wenn im Alltag von der Professionalität im beruflichen Kontext gesprochen wird, kann dieses z.B. auf das Produkt eines Handwerkers bezogen werden oder über eine Dienstleistung berichtet und diese bewertet werden. Man denke z.B. an das Werk eines Tischlers oder die Arbeit eines Anwalts. Es wird je nach Arbeitsbereich unterschiedlich gewichtet sein, woran sich eine professionelle Arbeit festmacht. Dabei ist das fachspezifische Wissen und das fachliche Können der Fachkraft wichtig. (vgl. Ebert, 2011)

⁵ Ausführlich in: Dippelhofer-Stiem (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: u.a. Fried / Dippelhofer-Stiem : Pädagogik der frühen Kindheit. S.141-148.

⁶ Im Verlauf wird diese WIFF genannt. 2009 begann das Projekt WIFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Anknüpfend an das Programm "PiK – Profis in Kitas" setzte die Robert Bosch Stiftung damit ihr Engagement für die Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften in Deutschland fort.

Ausführlich u.a. in: Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. S.49-55.

Es spielt in der Regel außerdem die psychologische Wirkung auf den Abnehmer der Leistung eine Rolle. Das Urteil des Abnehmers der Leistung hat etwas mit dem sachbezogenen und eben auch zwischenmenschlichen Agieren des Gegenüber zutun. Souveränität, Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit sind somit wichtige Komponenten im Bezug auf Professionalität im beruflichen Kontext. (vgl. ebd.)

Neben dem Wissen und dem Können in einem Beruf versteht man unter Professionalität einen individuellen, eigenverantwortlichen Bezug des Akteurs zu seiner Arbeit, den dieser sich während der Ausübung des Berufes erarbeitet (vgl. Ebert, 2011). Um diesen Bezug zu erreichen, muss er sich selbstreflexiv mit den alltäglichen beruflichen Anforderungen auseinandersetzen, um daraus eine professionsbezogene und individuelle Berufsidentität zu entwickeln. (vgl. Schäfer, 2005) Dazu gehört, dass die Fachkraft das berufliche Selbstverständnis im Verlauf der Berufsbiographie immer wieder prüft und reflektiert und es somit an neue Anforderungen im Berufsalltag anpasst. Professionalität hat einen festen Zusammenhang mit der Reflexionsfähigkeit des handelnden Akteurs. (vgl. Schäfer, 2005) Dieser sieht sich im Alltag immer aufs Neue herausgefordert Handlungen, Handlungsentscheidungen und deren Grundlagen zu überdenken, abzugleichen und mit seinem Erfahrungswissen anzureichern. Er ist in der Lage zukünftige Handlungsschritte damit zu verbinden (vgl. ebd.). Entsprechende berufsethische Grundsätze und verbindliche Qualifikationsstandards werden in der Regel von unabhängigen Berufsorganisationen festgesetzt.

1.2. Professionalität in der Pädagogik

Verglichen mit der Professionalität in anderen Berufsfeldern, ist die der pädagogischen Arbeit schwieriger zu definieren. In der Pädagogik handelt es sich um eine ergebnisorientierte, wie auch eine ergebnisoffene Arbeit. Pädagogische Arbeit zeichnet sich nämlich u.a. dadurch aus, dass sie interaktiv, fallspezifisch, kontextgebunden und rekonstruktiv ist. Es greift dadurch nicht pauschal der in der Arbeitswissenschaft normalerweise genutzte lineare Zusammenhang zwischen Wissen und Können. (vgl. Ebert, 2011)

Hier zeichnet sich Professionalität also nicht allein durch fachliches Wissen, methodisches Handeln oder Rationalität aus. Die Wirksamkeit der pädagogischen

Tätigkeit erschließt sich nicht unmittelbar aus dem Ergebnis des Könnens der Fachkraft. Die professionelle Arbeit zeichnet sich eher dadurch aus, zum einen trotz Nähe zum Interaktionspartner immer wieder auf eine fachliche Distanz gehen zu können. Zum anderen muss der Akteur objektiv beurteilen und dennoch auf der Beziehungsebene emotional verbunden bleiben und Vertrauen schaffen. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) Es ist ein ständiges Ausbalancieren von Nähe und Distanz.

Hinzu kommt, dass Pädagogen⁸ immer wieder Entscheidungen treffen müssen, ohne genau zu wissen, ob sie ihr Gegenüber in der Gänze richtig verstanden haben. Ebenso ist nicht immer sofort deutlich, welche Wirkung das pädagogische Handeln in einem Moment hat und ob es die Folgen hat, die der Akteur sich vorstellt. Es ist eine Art Handeln ins Ungewisse (vgl. Ebert, 2011). Eine große Herausforderung ist somit die Komplexität. Die Pädagogen sind angewiesen auf ihr theoretisches Wissen, um z.B. im Alltag sachbezogen arbeiten zu können, einen nötigen Abstand zu haben und objektiv zu agieren. Zugleich muss eine professionelle Kraft sich auch persönlich auf ihr Gegenüber und die Situation einstellen, um auch komplexe Situationen austarieren zu können. In der pädagogischen Arbeit gibt es einen stetigen Wechsel zwischen Nähe und Distanz sowie einen Perspektivwechsel. (vgl. Dörr/Müller, 2012) Entscheidungen müssen schnell, trotzdem durchdacht und fachlich basiert getroffen werden. Dies verlangt dem Professionellen nicht zuletzt eine hohe Flexibilität und ein hohes Maß an Handlungs- und Selbstkompetenz⁹ ab (vgl. Anders, 2012).

Hinzu kommt ein weiterer wichtiger Punkt. Es geht im Bezug auf Professionalität in der Pädagogik nicht darum, diese Ungewissheit zu übergehen oder gar auszublenden, sondern ein gewisses Bewusstsein dafür zu entwickeln. Die Selbstreflexionsfähigkeit rückt vermehrt als wichtige Kompetenz im professionellen pädagogischen Diskurs in den Fokus. (vgl. Durand/ Hopf/ Nunnenmacher, 2013)

⁸ Im Verlauf der Arbeit wird, zugunsten den Leseflusses, auf das Ausschreiben beider Geschlechter der Fachkräfte verzichtet und jeweils nur eine Form von beiden genannt.

⁹ Auf den Kompetenzbegriff und im speziellen auf Selbst- und Handlungskompetenz wird im Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen

Der Pädagoge muss damit umgehen, Ungewissheit und Unsicherheit zu verantworten und zu reflektieren. (vgl. Dippelhofer-Stiehm, 2012) Professionalität schließt also ein qualifiziertes, reflektierendes Denken und ein entsprechendes Verhalten mit ein.

1.3. Professionalität in der Pädagogik der frühen Kindheit

Über die Professionalisierung im frühpädagogischen Bereich wurde in den letzten Jahren viel und intensiv diskutiert. Die Notwendigkeit ergibt sich aus verschiedenen Änderungsprozessen in den Familien, Erwerbskontexten und den veränderten Erwartungen an Bildungsprozesse in frühen Lebensjahren (vgl. Bock-Famulla/Große-Wöhrmann, 2010). Im Jahr 2005 startete in Deutschland mit "Profis in Kitas", eine Professionalisierungskampagne für die Betreuung, Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen. In der Umsetzung sollte es u.a. im Zuge einer Teilakademisierung, um die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau gehen, um Qualitätsentwicklung und Evaluation frühpädagogischer Arbeit, um curriculare Einbindung der Ausbildungen und um Kompetenzorientierung in der Ausbildung.¹⁰

Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Wichtigkeit der frühen Bildungsförderung und der Ausbau der Betreuungsmöglichkeiten für Kinder unter drei Jahren bringen das Thema weiter in den öffentlichen Fokus.¹¹

Hier entstehen quantitative als auch qualitative Aufgaben für Politik, Wissenschaft und Praxis. Im Zuge dieser Steigerungen der Anforderungen an Träger, Einrichtungen und Fachkräfte durch überarbeitete Bildungspläne und neue Qualitätsrahmen, wird das Thema der Professionalität ein immer Wichtigeres.

(vgl. u.a. Anders, 2012)

Schaut man in die Praxis der frühpädagogischen Arbeit, ist dort das Erkennen einer unmittelbaren Handlungsresonanz, wie im vorigen Kapitel erwähnt schwierig, jedoch gibt es einen bewussten Orientierungsrahmen, der sich auf Ziele und Leitbilder stützt. (vgl. Dippelhofer-Stiem, 2003). Diese Ziele sind im achten Sozialgesetzbuch

¹⁰ Die Ausbildungen der Hochschulen und Fachschulen weisen in den verschiedenen Bundesländern Unterschiede auf. Ausführlich in: Robert Bosch Stiftung Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick, S. 21-39.

¹¹ Ausführlich u.a. in: Schäfer (2011): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen.

benannt und werden in den Bildungsplänen und Richtlinien der einzelnen Bundesländern konkretisiert.¹² Das Tun der Pädagogen ist eingebettet in Gesetzmäßigkeiten, Bildungspläne und Qualitätsrahmen von Politik, Trägern und Einrichtungen.

In der frühpädagogischen Praxis steht dabei der Umgang mit dem Kind im Zentrum. Er ist u.a. geprägt durch den Erziehungsstil und die Qualität von Interaktionen in den jeweiligen Handlungssituationen (vgl. Dippelhofer-Stiem, 2003). Die Pädagogen haben neben den beruflichen Aufgaben, eine wichtige Rolle als Sozialisationsinstanz (vgl. Dippelhofer-Stiem, 2012). Es ist somit deutlich, dass die pädagogische Kraft einen wichtigen Platz, bei den ersten Schritten auf dem Bildungsweg der Kinder einnimmt. Dieser großen Verantwortung und wichtigen Funktion ist ohne Professionalität ersichtlich kaum gerecht zu werden.

Die Verbundenheit mit der Arbeit bildet ebenfalls einen Teil der Professionalität.

(vgl. ebd.) Hierzu gehört die Fähigkeit der Pädagogen Belastungen zu bewältigen, die positiven Seiten des Berufes erkennen und eigene sowie fremde Verantwortlichkeiten diesbezüglich einschätzen zu können. (vgl. Dippelhofer-Stiem, 2003) Dieses schließt ein gewisses Maß an Bewusstsein für sich selbst, die vorliegende Situation und das eigene Handeln mit ein. Diesen genannten Ansprüchen gilt es somit mit Mitteln und Werkzeugen entgegenzutreten, um im vielseitigen Arbeitsfeld der frühen Pädagogik professionell agieren zu können.

¹² Ausführlich in: Fried (2012): Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In: Fried/ Dippelhofer-Stiem/ Honig/ Liegle : Pädagogik der frühen Kindheit. S. 57-80.

1.4. Kompetenzen

Die eben beschriebenen komplexen Aufgabenfelder im frühpädagogischen Bereich, die eher unvorhersehbar und oft mehrdeutig sind, verlangen von den professionellen Fachkräften also situationsadäquat, flexibel und selbstorganisiert zu handeln. Diese Handlungen sollten auf wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen beruhen. (Nentwig-Gesemann u.a., 2011)

Eine Qualifizierung der Fachleute muss somit auf Kompetenzen beruhen, die sie diese komplexen Anforderungen bewältigen lassen. Für den Begriff Kompetenz liegt eine Vielzahl an Definitionen vor. Die in Deutschland oft verwendete und anerkannte Version ist die des Psychologen Franz E. Weinerts. Demnach sind Kompetenzen

“[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaft und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert, 2001, S.27).

Dabei wird angenommen, dass professionelle Kompetenzen grundsätzlich erlernbar sind.

Im frühpädagogischen Bereich ist dabei das Unterscheiden und aufeinander Einwirken von *Dispositionen* und der *Performanz* von Bedeutung. *Disposition*, ist die Fähigkeiten, bestimmte Handlungen hervorzubringen und *Performanz* steht für motivations- und situationsabhängige Handlungsbereitschaft und Handlungsvollzug (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann/ Pietsch, 2011). Es geht zum einen um das Vermögen einer Person, sich bei einer bestimmten Aufgabe lösungsorientiert verhalten zu können und um den Prozess des entsprechenden Handelns. Kompetenz wird demnach verstanden als *Disposition*, die eine Person befähigt, eine Anforderungssituation eines bestimmten Typus zu bewältigen und äußert sich in der *Performanz*, also in der tatsächlichen Leistung der Handlung. (vgl. Klieme u.a., 2007)

Es geht im Bezug auf Kompetenz also darum, in komplexen Situationen, wie im pädagogischen Alltag, spontan und flüssig handeln zu können und eine bestimmte Qualität des Handelns herbeizuführen (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011). In der Pädagogik hat es sich durchgesetzt, somit von professioneller Handlungskompetenz zu sprechen (vgl. Anders, 2012). Die zentrale Basis für professionelles frühpädagogisches Handeln ist eine wissenschaftlich- theoretische, durch Forschung grundlegende Fachkompetenz, die sich auf der Performanzebene in einer fall- und situationsadäquaten, nicht standardisierbaren Handlungskompetenz zeigt. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann/ Pietsch, 2011)

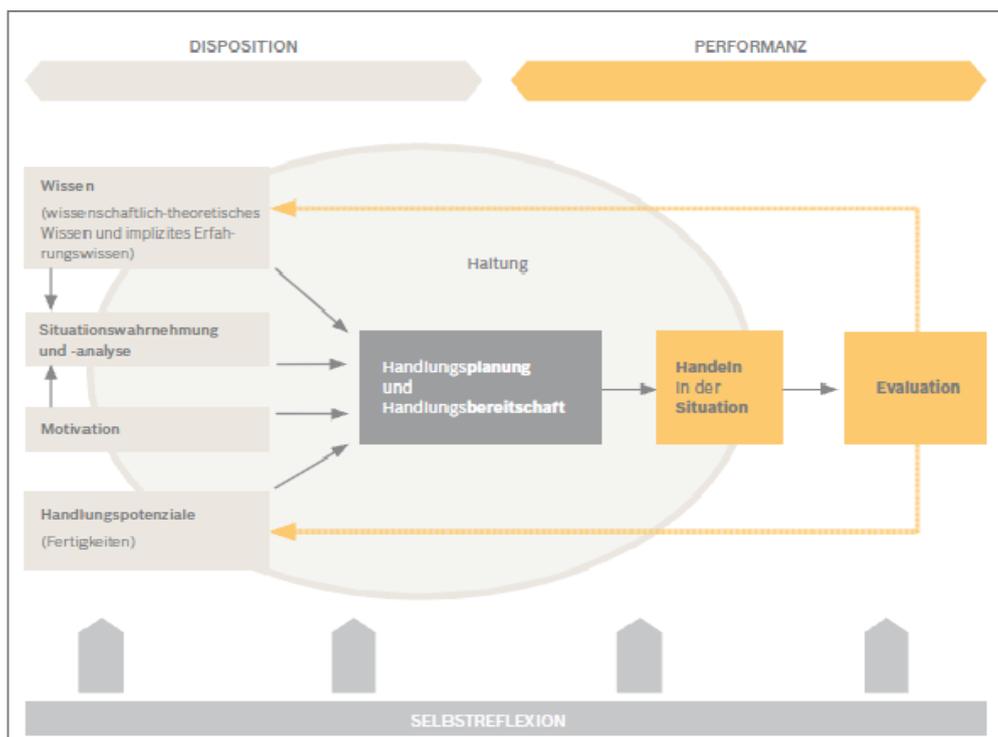
Kompetenzmodelle tragen dazu bei, Lernziele auf der Grundlage fachlicher und didaktischer Konzepte sowie pädagogischer und psychologischer Erkenntnisse zum Aufbau von Wissen und Können zu veranschaulichen. (vgl. u.a. Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann/ Pietsch, 2011) Anhand dieser Modelle kann erfasst werden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in einzelnen Kompetenzstufen zu erwarten sind und die Wege zu dem entsprechenden Wissen und Können werden sichtbar gemacht (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann/ Pietsch, 2011).

Die Kompetenzmodelle im Bereich der frühen Pädagogik orientieren sich im Bezug auf das professionelle Handeln an Prozessmodellen.¹³ Diese orientieren sich am Prozesscharakter professioneller Handlungen. Es geht dabei u.a. um Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Recherche und Forschung, Planung und Konzeption und Evaluation (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011). Diese Modelle werden in den aktuellen Qualifikationsrahmen der Frühpädagogik aufgeführt (u.a. Robert Bosch Stiftung/ PIK- Orientierungsrahmen 2008; BAG-BEK Qualifikationsrahmen 2009; WIFF-Qualifikationsrahmen 2011). Aus diesem Grund und um den aktuellen Bezug herzustellen, bezieht sich die vorliegende Arbeit ebenfalls auf diese.

¹³ Es gibt verschiedene Kompetenzmodelle. Es können hier Struktur-, Stufen- und Prozessmodelle unterschieden werden. Ausführlich u.a. in : Gnahn (2007): Kompetenz, Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung.

Für die Veranschaulichung der Handlungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte bietet sich ein zusammenführendes Modell von Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann/ Pietsch (2011) an (s. Abb.1), in dem die bereits erwähnten Aspekte der Performanz und Disposition mit einbezogen sind. In dem Modell werden diese als Handlungsgrundlagen (*Disposition*), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung (*Performanz*) aufgeführt.

Abb.1: Kompetenzmodell



Quelle: Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann/ Pietsch (2011)

Die Grundlage kompetent und professionell zu handeln, ergibt sich hier aus dem Zusammenspiel von

- wissenschaftlich- theoretischem Wissen
- implizitem Erfahrungswissen, das im professionellen Zusammenhang immer wieder in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden soll
- Fertigkeiten/ Potenziale z.B. methodischer oder didaktischer Art (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann/ Pietsch, 2011)

Die Handlungsfähigkeit in den jeweiligen Situationen und die Anforderungen sind ein Zusammenwirken von explizitem und implizitem Wissen. Implizit bedeutet in diesem Fall, dass das Wissen von Lebenserfahrungen, handlungspraktischem Wissen und weitgehend unbewussten Deutungsmustern beeinflusst ist. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) Aus diesem Grund muss es im Zuge einer Reflexion bewusst gemacht werden, um es sinnvoll in den pädagogischen Alltag einbringen zu können. (vgl. ebd.)

Es ist in Abb.1 ebenfalls zu erkennen, dass die Handlungsplanung und- bereitschaft wesentlich durch die jeweilige Situationswahrnehmung und Situationsanalyse sowie die aktuelle Motivation beeinflusst ist (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Nentwig- Gesemann/ Pietsch, 2011). Der Einfluss bestimmter Aspekte, wie z.B. Empathie, Feinfühligkeit und Selbstreflexivität wird im Verlauf der Arbeit noch erläutert.

Aus der Handlungsplanung und- bereitschaft ergibt sich das konkrete Handeln, welches (zumindest implizit) evaluiert wird und dann eine Rückwirkung auf das Wissen, die Motivation und die Handlungspotenziale zeigt (vgl. ebd.) (s. Abb.1). Dieser Ablauf geschieht meistens in Sekundenbruchteilen. Dieser Prozess kann, laut Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011), in den meisten Fällen nachträglich, manchmal auch begleitend reflektiert und rekonstruiert werden. Im professionellen Kontext sollte er einer Reflexion zugänglich sein. "Professionelles Handeln muss die jeweiligen Akteure, Situationsbedingungen und Interaktionsdynamiken einbeziehen und von Reflexion begleitet sein bzw. nachträglich reflektiert werden." (Nentwig- Gesemann/ Neuß, 2011, S.228). Das kompetente Handeln sollte demnach immer antizipierend und reflektiert sein. Dieses Reflexionswissen entsteht, wenn das zuvor erwähnte *implizite* Wissen, welches meist unbewusst ist, bewusst gemacht wird und damit überhaupt sinnhaft in den Theorie-Praxis-Vergleich gebracht werden kann. (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Nentwig- Gesemann/ Pietsch, 2011) Ein wichtiger Aspekt ist dabei die grundsätzliche Fähigkeit der professionellen Fachkräfte sich methodisch fundiert und forschend Zugang zu ihrem Praxisfeld verschaffen zu können. Diese forschende Haltung und die damit verbundene professionelle Einstellung stellen einen Schlüssel zur Bildung frühpädagogischer Kompetenz dar (vgl. ebd.), worauf im Verlauf der Arbeit noch konkreter eingegangen wird.

Hinzu kommt, dass das Denken und Handeln auch von anderen Dimensionen geprägt wird und zwar von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen. Diese sind hier als Haltung zu erkennen (s. Abb.1). Die Haltung bildet eine handlungsbeeinflussende, generierende Struktur. Diese liegt als individuell-biographische Kraft hinter der Ebene der *Disposition* und beeinflusst wesentlich den Übergang in die erwähnte *Performanz* (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Nentwig- Gesemann/ Pietsch, 2011). Ein zu beachtender Faktor ist dabei also, dass die Haltung, da sie einen Teil der Persönlichkeit ausmacht, immer eine Wirkung auf das Handeln der Person hat. (vgl.ebd.)

Ausgehend davon, richtet sich der Blick nun konkreter auf eben diese Haltung. Es ist im Vorwege deutlich geworden, was die Professionalität in der frühen Pädagogik ausmacht und das die entsprechende Haltung eine wichtige Rolle dabei spielt. Im folgenden Kapitel wird dieses konkretisiert.

2. Professionelle Haltung im frühpädagogischen Kontext

Um nun näher auf die professionelle Haltung und ihren Stellenwert in der frühpädagogischen Praxis einzugehen, wird zunächst kurz der Begriff Haltung erläutert und eingegrenzt. Daraufhin wird der Haltungsbegriff, wie er im vorangegangenen Modell (s. Abb.1) eingeordnet wurde, näher erklärt.

2.1. Haltung

Der Begriff Haltung im allgemeinen, alltäglichen Gebrauch wird beschrieben als eine Art innere Einstellung und das dadurch geprägte Denken und Handeln, sowie eingeübte allgemein anerkannte zwischenmenschliche Verhaltensmuster.

(vgl. Brockhaus, 2006) Es sind demnach Gewohnheiten und innere Einstellungen, aus der heraus Handlungen moralisch beurteilt und ausgeführt werden.

Der Begriff, wie er in der heutigen Pädagogik gedeutet wird, ist diesem allgemeinen Verständnis ähnlich und wird konkretisiert als

“[...] verinnerlichte Einstellung [...], die unter Einflussnahme, Persönlichkeit und (Selbst)- Reflexion, kulturellen, beruflichen, milieubedingten, erzieherischen und anderen Erfahrungen, erworben wurde. Sie äußert sich [...] im sozialen Handeln, in persönlichen Beziehungen und im Bindungsverhalten, in politischen Orientierungen, im Erziehungsstil, im Bildungsverhalten, im Lebensentwurf [...] eines Individuums oder seinen normativen Grundprinzipien. Die Haltung motiviert das Verhalten und Handeln einer Person und ist im Lebenslauf [...] Veränderung und Entwicklung aufgrund neuer Erfahrungen und Reflexionen unterworfen.“ (vgl. Matz, 2007, S.304)

In der Pädagogik hat sich durchgesetzt, dass die Haltung im Sinne des Habitus verwendet wird. Der Begriff, welcher von Bordieu geprägt ist und auf die Komplexität sozialer Zusammenhänge eingeht, versteht Habitus als System unbewusst wirkender Denkweisen und Wahrnehmungen. Im Sinne von Bordieu lässt sich der Habitus “[...] als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen- und nur diese.“ (Bordieu, 1991, S.74) Der Habitus wird in diesem Sinne, als eine Art Handlungsgrammatik verstanden (vgl. Becker-Lenz/ Müller, 2009). In der vorliegenden Arbeit wird Haltung ebenfalls in Form des Habitus verwendet.

Die Haltung als Begriff erläutert, richten wir den Blick wieder auf das vorangegangene Kompetenzmodell, in der die Haltung als eine Grundlage für die Gestaltung der frühpädagogischen Praxis beschrieben ist.

Diese Haltung hat ihre Ursprünge in den persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen der Fachkräfte, die die individuellen Werte, Normen und Einstellungen ausbilden. Der einzigartige biographische Verlauf der jeweiligen Person prägt die Haltung und entsprechende Handlung ungemein und ständig. Es sind demnach Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden Wertorientierungen, Normen und Deutungsmustern gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und die Beziehungsgestaltungen einbringen. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a.,2011)

“Die handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen frühpädagogischer Fachkräfte stellen die Basis pädagogischen Handelns dar und bestimmen in entscheidenden Maße über die Qualität institutioneller Betreuung, Erziehung und Bildung.“ (Nentwig-Gesemann/ Neuß, 2011, S.227)

Auf Basis von selbsterfahrenen Erlebnissen und Eindrücken, hinterlässt diese Haltung nicht nur Spuren in der Arbeit, sondern bildet mehr den Motor für die berufliche Handlungspraxis (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011).

Jeder Mensch macht unterschiedliche Erfahrungen, entwickelt individuelle Werte und Normen und erlebt Beziehungen in unterschiedlichster Form. All das prägt den Menschen und ist ein Teil von ihm. Jede Handlung steht im Zusammenhang mit diesem Einfluss, mit dieser Haltung. Die Haltung liegt somit noch vor der Stufe, in der die pädagogische Fachkraft Wissen in die Praxis umsetzt (s. Abb. 1). Und zwar als eine Kraft die diesen Prozess und das entsprechende Handeln antreibt.

Diese Haltung eingebettet in individuelle Millieuerfahrungen und beeinflusst grundlegend die Art und Weise, wie eine Fachkraft die Handlungspraxis handhabt. (vgl. u.a. Nentwig-Gesemann/ Neuß, 2011; Anders, 2012) Die eigene familiäre Geschichte und Biographie, das eigene Bild von Familie und Kindheit schlägt sich also in der Handlung der Pädagogen nieder. (vgl. Nentwig- Gesemann u.a., 2011)

Konkret gehören zu diesen Aspekten u.a. das Bild vom Kind, die eigene Rolle und das Verständnis von Nähe und Distanz. Außerdem das eigene Selbstverständnis, das eigene Bild von Familie, Mutter- und Vaterschaft, die individuelle kulturelle Perspektive und die persönliche Betreuungsbiographie.

Die Art und Weise wie Fachkräfte in der Praxis mit Wissen und Konzepten umgehen, ist also immer von ihrer Haltung geprägt. Aus dieser Handlungsplanung und diesem Zugehen auf Sachlagen entsteht das konkrete Agieren in der komplexen pädagogischen Situation. Hier entfalten sich dann dazu das erlernte Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Motivation (s.Abb.1).

Hinsichtlich des o.a. Strebens nach Qualität und Professionalität in der frühpädagogischen Arbeit ist die Haltung im vorliegenden Kompetenzmodell (s.Abb.1) einer der bestimmenden Faktoren. Bei gleicher Ausbildung und Disposition von Fachkräften, können demnach unterschiedliche Haltungen zu verschiedener Performanz führen.

Es ist deutlich geworden, was für einen starken Einfluss die Haltung der Pädagogen auf ihre Handlungspraxis hat. Wichtig ist hierbei, dass diese Haltung immer ein Teil der Person und damit auch ständig ein Teil ihrer Arbeit und Praxis ist. Die im Kapitel besagten Faktoren sind permanente, fast immer unbewusste Einflüsse, die- wenn sie nicht in einer Form bewusst gemacht werden- ungefiltert und unreflektiert in den praktischen Arbeitsprozess einwirken. Wäre dieses so, hätte es mehr mit alltäglichem Tun, als mit professioneller Arbeit zutun. (vgl. Oevermann, 2008) Die Haltung steht also in einem unmittelbaren Zusammenhang zur professionellen Arbeit. "Im Rahmen der frühpädagogischen Professionalisierungsdebatte wird intensiv über die Fähigkeiten, das Wissen und die Haltungen von Fachkräften [...] diskutiert." (Kieselhorst/ Brée/ Neuß, 2013, S.11) Jede Fachkraft bringt also eine Haltung mit in die Praxis, die sich auf die Handlung und die Interaktionen im Praxisfeld auswirkt. Was nun eine sogenannte professionelle Haltung ausmachen kann, wird im folgenden Kapitel verdeutlicht.

2.2. Was macht eine professionelle Haltung aus ?

Nun stellt sich die Frage, wann eine Haltung als professionell bezeichnet werden kann und wie sich diese gestaltet. Um die professionelle Haltung zu erfassen wird sich im folgenden am Qualifikationsprofil der Robert Bosch Stiftung (2011) orientiert, sowie an entsprechenden Ausarbeitungen der WIFF (2011), in denen die professionelle Haltung als ein Teil des erweiterten Qualifikationsprofils für Aus- und Weiterbildungen im frühpädagogischen Bereich aufgeführt wird.

Es besteht eine weitgehende Einigkeit darüber, dass zu den Schlüsselaufgaben der Aus- und auch Weiterbildung in diesem Bereich die Voraussetzung und Rahmen für eine Entwicklung und Kräftigung einer professionellen Haltung zu schaffen und einen Rahmen für professionelle Identität zu bieten sind. (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011)

Außerdem beziehen sich die folgenden Ausführungen auf den Bereich der Bildung und Erziehung der Kinder von null bis drei Jahren. Die aktuellen fachlichen Ausführungen zu diesem Thema machen den Stellenwert der professionellen Haltung sehr deutlich und werden zur Veranschaulichung herangezogen.¹⁴

Um zu verdeutlichen, warum die Haltung in der Kleinstkindpädagogik so ein wichtiges Thema ist, wird nun kurz auf die Besonderheiten in diesem Bereich eingegangen. Anschließend wird die professionelle Haltung in diesem Zusammenhang konkret beleuchtet.

Mit der Einführung des ab 2013 geltenden Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr wird das Thema des frühen Zuganges zur Bildung ein immer wichtigeres. Die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration¹⁵ hat in ihrer Überarbeitung der Hamburger Bildungsempfehlungen 2012 dieses Thema mit aufgenommen.

“Der quantitative Ausbau der Betreuungsangebote muss dabei einhergehen mit der qualitativen Weiterentwicklung pädagogischer Konzeptionen, die die besonderen Entwicklungsthemen und Bedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren berücksichtigen.“(BASFI, 2012, S.5)

Bei der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Jahren ist der Qualität der pädagogischen Arbeit hohe Wichtigkeit einzuräumen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird in den ersten drei Jahren ein wichtiger Grundstein für die weitere gesunde Entwicklung des Kindes gelegt. (vgl. u.a. Ahnert, 2010; Schäfer 2011; Wertfein, 2011)¹⁶ Welche Kompetenzen der pädagogischen Kräfte dabei wichtig sind, ist immer mit den Bedürfnissen und Entwicklungsthemen der Kinder verknüpft (vgl. Nentwig- Gesemann/Neuß, 2011).

¹⁴ Ausführlich u.a. in: Nentwig- Gesemann/ Neuß (2011): Professionelle Haltung von Fachkräften. In: Neuß (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. S. 227-236. Und in: Behr (2011): Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte.

¹⁵ Im Verlauf BASFI genannt

¹⁶ Ausführlich in Kienbaum/Schurke (2010): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12.Lebensjahr.

Kinder stehen in den ersten drei Jahren vor zentralen Entwicklungsaufgaben (vgl. Oerter/ Montada, 2002) u.a. :

- Ausbau des Explorationsverhaltens und Erwerb von sensomotorischen Kompetenzen durch Sinneserfahrungen, eigene Bewegung und eigenes Handeln
- Entwicklung des Ich-Konzepts, als die Fähigkeit zwischen sich und anderen Personen zu unterscheiden
- Regulation und Entwicklung motorischer Funktionen/ Selbstkontrolle durch das mehr und mehr realistische Einschätzen der eigenen Fähigkeiten
- Sprachentwicklung
- Herausbildung von Spiel und Fantasie
- Aufbau einer effektiven Bindung/ Beziehung zu den unmittelbaren Bezugspersonen¹⁷

Die Entwicklungsthemen der Kinder bis drei Jahren sind vielfältig. Für diese Arbeit sind hochqualifizierte Fachkräfte gefragt, die gemeinsam mit den Eltern das Kind in seiner Entwicklung unterstützen und anregen.

Speziell dem zuletzt genannten Aspekt des Bindungsaufbaus und der Beziehungsgestaltung ist ein hoher Stellenwert zuzuordnen. Neurobiologische und bindungstheoretische Forschungen zeigen klar, dass sich “[...] frühe Bildungsprozesse im Kontext sicherer sozialer Beziehungen vollziehen.“ (Nentwig-Gesemann, 2011, S.16). Deshalb hängt das Ergebnis früher Bildungsprozesse wesentlich von Beziehungs- und Bindungsprozessen ab (vgl. u.a. Ahnert, 2010; Wertfein, 2011). Somit ist der Aufbau der Beziehungen bereits eine primäre Bildungsaufgabe in diesem pädagogischen Bereich.¹⁸

¹⁷Die vorliegende Kategorisierung ist eine von mehreren Möglichen. Ausführlich u.a. in: Wertfein (2011): Der kompetente Säugling-entwicklungspsychologisches Basiswissen. In: Neuß (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, S.35-48.

¹⁸ Es liegt dazu eine Vielzahl an Literatur vor. Hier seien als Beispiele genannt: Ahnert (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung- Bildung- Betreuung: öffentlich und privat. Friedrich (2011): Bindung und Beziehung in den ersten drei Lebensjahren In: Neuß (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, S. 50-59.

Dabei ist es außerordentlich wichtig, dass die Bezugspersonen die Reaktionen des Kindes als Form einer aktiven Auseinandersetzung wahrnehmen und respektvoll darauf reagieren können (vgl. Viernickel, 2010). Abhängig von dieser Reaktionsbereitschaft und Feinfühligkeit, mit der die Bezugsperson auf die Äußerungen des Kindes reagiert, entwickeln Kleinkindern nämlich entsprechende Verhaltensstrategien. Erfahren Kleinstkinder regelmäßig, prompte und angemessene Befriedigung ihrer physischen, psychischen und sozialen Bedürfnisse, sowie verlässliche Beziehungsinteraktionen, führt dies zu " [...] geistigen Repräsentationen von sozialen Beziehungen als zuverlässig und tragfähig und zu einem Bild von sich selbst als emotional kompetent und selbstwirksam." (Viernickel, 2010, S.179) Die Pädagogen in diesem Bereich müssen also ein hohes Maß an Fähigkeiten aufbringen, die sie persönlich auf einer emotionalen Beziehungs- und Haltungsebene fordern. Die Beziehungsfähigkeit der Fachkräfte spielt eine wichtige Rolle. Empirische Studien belegen immer wieder, dass bezüglich der Arbeit mit Kindern bis drei Jahren, ein feinfühlig, empathischer, resonanzgebender sowie anregender und assistierender Umgang einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat (vgl. u.a. Ahnert, 2010; Schäfer, 2011).

"Was die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern betrifft, liegt die Verantwortung für die Qualität der Beziehung und deren Folgen ausschließlich bei den Erwachsenen." (Juil/ Jensen, 2004, S.126) Ein bedeutsamer Fokus frühpädagogischer Arbeit ist demnach auf eine kompetente, professionelle Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen zwischen dem Pädagogen und dem Kind gerichtet.

Nentwig- Gesemann, Fröhlich- Gildhoff, Harms und Richter (2011) haben, aufbauend auf die eben genannten Entwicklungsaufgaben der Kinder, Kompetenzen beschrieben, die sehr bedeutsam für die Arbeit der Pädagogen in diesem Bereich sind und Einfluss auf deren Haltung haben. Bezugnehmend darauf benennen Nentwig- Gesemann und Neuß (2011) diese weiter als sogenannte Kernkompetenzen, die die Arbeit an einer professionellen Haltung ausmachen:

- Biographische Kompetenzen, Selbstreflexivität und eine forschende Haltung
- Feinfühligkeit, Empathie und sensitive Responsivität
- Ressourcenorientierung
- Wertschätzung, Offenheit und Diversität

“Eine professionelle Haltung in der Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern und deren Familien [...] ist vorrangig unter dem Blickwinkel [...] dieser Kernkompetenzen zu betrachten.“ (Nentwig- Gesemann/ Neuß, 2011, S.229). Sie “[...] liegen gleichsam als generative Grundstruktur hinter der Ebene der *Disposition* und *Performanz* von Kompetenzen [...] und bilden [...] den Nährboden dafür.“ (Nentwig-Gesemann u.a., 2011, S.18) Bezugnehmend auf das im Vorfeld beschriebene Kompetenzmodell (s. Abb.1), kommen diese Kernkompetenzen also auf der gleichen Ebene zur Geltung, wie die zuvor beschriebene Haltung. Somit können diese Kernkompetenzen direkten Einfluss auf die zuvor beschriebene Haltung nehmen.

Aber was bedeutet dieses nun konkret? In welcher Weise haben die zuvor genannten Kernkompetenzen im einzelnen Einfluss auf die Haltung und können dieser einen professionellen Rahmen geben? Dieses wird nun im Anschluss verdeutlicht.

Bei der Betrachtung der einzelnen Kernkompetenzbereiche ist immer zu beachten, dass diese in mehreren Bereichen der Praxis, u.a. im Beziehungsgeflecht Kind, Fachkraft und Eltern wirken und sich gegenseitig beeinflussen. Der Fokus wird folgend auf die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind gelegt.¹⁹

¹⁹ Die Arbeit mit den Eltern bzw. Familien wird in Kapitel drei behandelt. Die Teamarbeit ist ebenfalls ein wichtiges Thema, wird hier aufgrund des Schwerpunktes jedoch ausgespart.

2.2.1. Biographische Kompetenzen, Selbstreflexivität, forschende Haltung

Im Vorwege ist deutlich geworden, dass die pädagogische Praxis von der Arbeit ins Ungewisse und hoher Komplexität geprägt ist. Außerdem ist die Handlung der einzelnen Pädagogen immer durch unbewusste Aspekte beeinflusst. Handlungen in der Praxis sind somit nicht immer ohne weiteres sofort reflexiv zugänglich. Wie zuvor erwähnt, gibt es viele unbewusste Prozesse, die die Arbeit in der pädagogischen Praxis beeinflussen. Das Reflexionswissen hat dadurch eine besondere Bedeutung in der pädagogischen Arbeit. Eine kontinuierliche Reflexion des eigenen professionellen Handelns gehört damit zu der Bildung einer professionellen Identität (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011). Erst in der bewussten Bewältigung der Aufgabe und der nachträglichen Reflexion lässt sich die Professionalität der Fachkraft erkennen (vgl. ebd.). Es geht dabei zum einen um die Reflexion der eigenen Handlungen in der Praxis und zum anderen um die Reflexion der eigenen Biographie und der entsprechende Einfluss auf die Arbeit des Einzelnen.

Jeder Mensch ist durch seine eigenen Erfahrungen geprägt und speziell die eigene Kindheit kann einen prägnanten Einfluss auf die Art haben, wie eine Fachkraft ihrem Praxisfeld entgegentritt. Das Rekonstruieren eigener biographischer Zusammenhänge ermöglicht, die eigenen Verhaltens- und Beziehungsmuster zu verstehen und sie gegebenenfalls zu ändern. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) Das Bewusstsein dafür spielt eine entscheidende Rolle. Erkenntnisse aus der Gehirnforschung bestätigen Konzepte der Erwachsenenbildung positiv, in denen die Biographie und Erfahrungsorientierung, die Bedeutung von Lerngewohnheiten und die psychosozialen Erfahrungen betont werden (vgl. Musiol, 2007). Im professionellen Kontext muss dieser Prozess also einer Reflexion und Rekonstruktion zugänglich sein.

Es wurde bereits deutlich, dass eigene Normen, Werte und Orientierungen mit in die Arbeit der Pädagogen einfließen, ohne dass dieses im Bewusstsein stattfindet. Diese Muster sind ein Teil eines jeden Menschen. Wichtig dabei ist, dass es in der pädagogischen Arbeit nicht um das Ausblenden von diesen möglichen Vorurteilen geht, sondern um den bewussten Umgang mit eben solchen Generalisierungen und dem sogenannten "Schubladendenken".

Außerdem geht es um das Wissen um die Auswirkungen dieser Muster. Die eigene Sichtweise anzuerkennen und zu reflektieren, unterstützt die Weiterentwicklung der eigenen Haltung und Handlung. (vgl. Nentwig-Gesemann/ Neuß, 2011) Es werden also intuitive Handlungen auf ihre Stimmigkeit geprüft, hinterfragt und reflektiert (vgl. Ebert, 2011). Das rückschauende Betrachten gibt dem Handelnden die Chance, sich besser zu verstehen, seine Geschichte und Erfahrungen anzunehmen und zukünftige Handlungspotentiale zu entfalten. Wenn dem Pädagogen bewusst ist, was er tut und warum er dieses tut, kann er dieses Wissen in seine kommenden Handlungen sinnvoll einfließen lassen. Ansonsten kann es sein, dass unbewusstes Tun, als bloßes Treibgut in den pädagogischen Arbeitsprozess einwirkt und so die Arbeit negativ beeinflussen kann. Die Lernerfahrungen und erlernten Denkmuster nicht zu thematisieren, sie nicht ins Bewusstsein zu heben, wirkt sich eher hinderlich für die Aneignung von Wissensbeständen aus (vgl. Musiol, 2007). Durch das bewusste Umgehen mit eigenen Denkmustern können Ressourcen und auch Hindernisse für die professionelle Arbeit erkannt werden. Fragen die hierzu gestellt werden können sind z.B.: Was macht der Fachkraft ihr eigenes professionelles, fachliches Handeln in manchen Situationen eventuell schwierig? Oder was wollte sie in der Situation vermeiden, hervorrufen oder erhalten und warum?

Diese nachträgliche Begründung muss außerdem fundierten Fachkenntnissen unterliegen und sollte nicht dem Alltagswissen entspringen. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011). Dieser Prozess sollte also einem methodisch, kompetenten forschenden Zugang unterliegen. Dieses ist keine flüchtig erlernte Fähigkeit, sondern sollte in längerfristig angelegten Prozessen getätigt, sozusagen "einsozialisiert" werden. (vgl. ebd.) Professioneller Rahmen und professionelle Haltung müssen in der Praxis in Einklang kommen. Dazu gehört ebenfalls, dass die Fachkräften zum einen methodisches Werkzeug an die Hand bekommen, womit sie professionelle und nachhaltige Reflexion betreiben können (z.B. in Form kollegialer Beratung), zum anderen geht es um einen geschützten Rahmen, in dem ein Austausch und Beratung stattfinden kann. Eine Aufgabe ist umso besser zu bewältigen, je besser die Fachleute in eine strukturierte, kommunikative und offene Lerngruppe eingebunden sind (vgl. Ebert, 2011). In Aus- und Weiterbildung müssen Pädagogen demnach ausgebildet und angeleitet werden, sich in Reflexion und Biographiearbeit zu üben.

Außerdem braucht es eine Einrichtung und ein Kollegium, in der diese Arbeit als wertvoll und sinnvoll erachtet wird. In der Praxis ist dieses z.B. ein Kollegium, welches sich in kollegialer Beratung unterstützt, Selbstverantwortung fördert und sich in diesem lernenden Prozess Hilfestellungen gibt. Es ist die Pflege eines Lernprozesses. Dabei muss der Umgang mit persönlichen Unsicherheiten in der Praxis mit Grenzen und Fragen als normal gesehen und zum Austausch bereit gestellt werden können.²⁰ "Das Eintreten in ein nachdenkendes Zwiegespräch mit der Situation- der Bruch mit dem Common Sense- ist eben keine intuitive Alltagskompetenz, sondern muss in Aus- und Weiterbildung eingeführt, geübt und habitualisiert werden." (Nentwig- Gesemann, 2007, S.97)

Wird in der Praxis unreflektiert gearbeitet und entspringen Handlungen grundsätzlich aus den alltäglichen Impulsen, so ist die Haltung unprofessionell und eine professionelle Arbeit nicht erreicht. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011).

Die gerade genannten Aspekte und die Entwicklung von Kindern braucht eine besondere Wahrnehmungs- und Deutungssensibilität seitens der Fachkräfte. Eine entsprechende forschende Haltung definiert sich u.a. durch die Neugier und Offenheit sich dem "Unbekannten" nähern zu wollen. Es ist eine Art Anfreunden mit dem Fremden. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) Es gilt hier die Realität als etwas zu sehen, was durchaus aus verschiedenen Richtungen betrachtet werden kann und die Bereitschaft aufzubringen, diesen Perspektivwechsel auch zu tätigen. (vgl. Nentwig-Gesemann/ Neuß, 2011)

Um komplexe pädagogische Situationen erfassen und verstehen zu können, müssen die Fachkräfte ihre Beobachtungen und Erfahrungen dokumentieren und diese methodisch auswerten können. Dieses Tun sollte mit theoretischem Fachwissen unterfüttert sein. (vgl.ebd.) Beispiele hierfür sind Beobachtungsnotizen oder Foto- und Videodokumentationen. Diese nachträgliche Rekonstruktion ermöglicht dem Pädagogen u.a. die Perspektivübernahme der einzelnen Mitwirkenden, das nicht Offensichtliche oder Indirekte wahrzunehmen oder das eigene Handeln zu betrachten und zu analysieren.

²⁰ Die Rahmenbedingungen sind ein wichtiges Thema im Bezug auf Haltung, werden jedoch aufgrund des Schwerpunktes und des Rahmens nicht ausgeführt.
Ausführlich in: Haderlein/ Sell (2007): Rahmenbedingungen für gute Bildung-Herausforderungen für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fröhlich- Gildhoff,/ Nentwig- Gesemann/ Schnadt: Neue Wege gehen-Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. S.21-35.

Daraufhin können diese Resultate evaluiert und in sinnvoll in die Praxis übertragen werden.(vgl.ebd.)

Bei dem Ziel einer professionellen Haltung, geht es folglich u.a. darum, eine biographische, selbstreflexive Arbeit an der eigenen Identität zu leisten. Es wird also an der eigenen Persönlichkeit und selbstbildend gearbeitet. Darin enthaltene Themen wie Werthaltung, erlernte Normen, Perspektiven auf die Welt und die Menschen in dieser werden dabei berücksichtigt und eingebunden. Das Bewusstsein für die eigene biographische Entwicklung mit entsprechenden Werten, Normen sowie eigenen Gefühlen und Motivationen ist wichtig. Dieses Bewusstsein ermöglicht es der Fachkraft, den Kindern und Familien offen entgegenzutreten, ihre eigenen Fähigkeiten auszubauen und mit persönlichen Unsicherheiten umgehen zu können. Eine Selbstverantwortung steht hier also im Zentrum. Die entsprechende Arbeit an der eigenen Identität im Handlungsfeld ist demnach wichtig, wenn es um professionelle Haltung geht.

2.2.2. Feinfühligkeit, Empathie, sensitive Responsivität

Bezogen auf den zuvor erwähnten Bindungs- und Beziehungsaufbau, spielt das Erkennen und angemessene Reagieren der Pädagogen auf die Signale des Kindes eine prägnante Rolle. Diese Feinfühligkeit wird über vier Merkmale definiert:

- die Signale des Kindes bemerken
- richtig interpretieren
- prompt und
- adäquat reagieren. (vgl. Ahnert, 2010a)

Diese Merkmale lassen sich auf die erfolgreiche empirische Bindungsforschung von Mary Ainsworth zurückführen und orientieren sich im Ursprung an der Forschung zur Mutter- Kind- Bindung.²¹

²¹ Ausführlich u.a. in: Ahnert (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind. Bindung- Bildung- Betreuung öffentlich und privat. S. 2-67.

Es geht darum, dass die Bezugsperson die individuellen Signale des Kindes erkennen kann und zeitnah und passend darauf reagiert. Daraus entsteht ein abgestimmtes Interaktionssystem zwischen Betreuungsperson und Kind (vgl. ebd.).

Der Begriff der Feinfühligkeit ist wissenschaftlich, wie erwähnt, stark mit der Eltern-Kind-Bindung verwurzelt. Für die Übertragung in den frühpädagogischen Alltag mit Kindern und die Interaktionen in diesem Kontext findet der erweiterte Begriff der sensitiven Responsivität Verwendung (vgl. Remsperger, 2011).

Dieser beinhaltet die bereits erwähnten Aspekte der Feinfühligkeit und wird im Bezug auf die Pädagogen-Kind Interaktion erweitert. Die Erweiterung besteht, laut Remsperger (2011), aus einer generellen Haltung der Bezugsperson von Wertschätzung, Interesse und Akzeptanz der Autonomie des Kindes. Außerdem kommen die Begriffe Involvement, emotionales Klima und Stimulation hinzu.²²

Involvement wird von Remsperger (2011) beschrieben als u.a. starkes Interesse am Kind, an dessen Aktivitäten und Äußerungen und als eigene Freude und Begeisterung über die kindlichen Aktivitäten und dessen Fortschritte. Außerdem umschreibt es den Ausdruck eines starken Engagements der Pädagogen, die laufende Interaktion in Gang zu halten. Stimulation meint hier ein motiviertes bestärken des Kindes, mit angemessener Anregung seines Tuns, welches weder über- noch unterfordert. Der Fokus liegt auf den Selbstwirksamkeitserfahrungen des Kindes. Das Schaffen eines emotionalen Klimas bedeutet in diesem Zusammenhang, das empathische Aufgreifen der kindlichen Emotionen seitens der Fachkraft und die entsprechende Abstimmung auf das eigene Verhalten. (vgl.ebd.) Es geht hierbei u.a. um Lob, Stolz und Ermutigung bezüglich der kindlichen Anstrengung.

Die Gestaltung des Interaktionssystems ist somit ein wichtiger, facettenreicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Ein kompetentes, feinfühliges Verhalten verlangt folglich eine starke Differenzierungsfähigkeit von der Fachkraft.

²² Diese Begriffe können aufgrund der Rahmens nur kurz erläutert werden. Ausführlich in: Remsperger (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten, S.127-141.

“Die Fachkräfte müssen für Feinfühligkeit als Kernkompetenz sensibilisiert werden, sie benötigen dafür theoretisches (vor allem entwicklungspsychologisches Wissen), sowie eine Schulung ihrer Beobachtungskompetenz und eine forschende Haltung [...] sowie strukturelle Rahmenbedingungen, die ihnen ein individuelles Eingehen auf jedes Kind ermöglichen.“ (Nentwig-Gesemann, u.a., 2011, S. 26)

Empathie²³, welche nicht abgegrenzt von den zuvor genannten Fähigkeiten gesehen werden kann, bildet u.a. die Grundlage für feinfühliges Verhalten. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) Empathiefähigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass eine Person die Perspektive des Gegenüber einnehmen kann, seine verbalen und nonverbalen Ausdruckssignale erkennt und einordnen kann und auf emotionaler Ebene berührbar ist (vgl.ebd.). Die Fachkraft muss in der Lage sein, die Perspektive des Kindes einzunehmen und die Signale zu deuten und entsprechend zu reagieren. Hinzu kommt die Fähigkeit, die Gefühle des Gegenüber spiegeln zu können. Damit wird ausgedrückt, dass der Gefühlszustand empathisch erkannt und anerkannt wird.(vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011)

Pädagogische Fachkräfte benötigen demzufolge eine ausgeprägte Empathiefähigkeit, wenn es um professionelle Haltung mit Kindern und Familien geht. Sie sollten einen feinfühligem und empathischen Zugang in der Praxis haben. Dafür benötigen sie das theoretische Wissen der entwicklungspsychologischen Entwicklung des Kindes. Sie brauchen Möglichkeiten um sich selbst und Kinder zu beobachten und Lernmöglichkeiten für diese Bereiche, z.B. in Fortbildungen und kollegialem Austausch.

²³ Empathie weist ein großes wissenschaftliches Feld vor und kann in der Gänze hier nicht erfasst werden und wird somit auf die wesentlichen Punkte der fröhpädagogischen Arbeit im Bezug auf Haltung eingegrenzt.

Ausführlich u.a. in: Kienbaum/ Schuhrke (2010): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12.Lebensjahr.

2.2.3. Ressourcenorientierung

Die Idee der Ressourcenorientierung ist in Deutschland u.a. stark durch die soziale Arbeit geprägt. Im Rahmen der Kinder und Jugendhilfe war dabei die Idee, die Qualität der pädagogischen Hilfen zu verbessern. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011). Dieses sollte durch die Veränderung des Fokus geschehen. Der Blick sollte weg von den Defiziten der Klienten gehen und hin zu dessen persönlichen Kompetenzen, Ressourcen und Motivationen. Es wird ganzheitlich mit den Klienten gearbeitet, statt " [...] einseitig mit ihren Störungen und Problemen." (Redlich, 2010, S.7) Der Blick ist an dessen Lebenswelten orientiert. Dieser Ansatz ist sehr wertvoll in dem Sinne, dass auf "[...] der Grundlage vorhandener Ressourcen (bereits bestehender Fähigkeiten etc.) sehr viel leichter neues entsteht als auf der Grundlage von Defiziten." (Friedrich, 2010, S.39) Diese Einbeziehung von Stärken und Möglichkeiten in die Beratung der Klienten hat viel mit der Beziehung zwischen dem Klienten und dessen Berater zutun. Eine wertschätzende und empathische Perspektive in der Zusammenarbeit unterstützt die positive Beziehungserfahrung.²⁴

Wird der Blick nun auf die Beziehungen in der frühpädagogischen Praxis gelenkt und die Pädagogen- Kind Beziehung betrachtet, wird deutlich, wie wichtig die ressourcenorientierte Einstellung auch dort ist.

Ressourcenorientiert zu arbeiten und damit das Kind ganzheitlich zu betrachten, lässt dessen Stärken in den Vordergrund treten und kann auch verborgene Fähigkeiten sichtbar werden lassen (vgl. Strätz/ Demandewitz, 2005). Diese Sichtweise auf die Kompetenzen der Kinder hat sich durch die empirische Säuglingsforschung stark entwickelt.²⁵ Die Forschung der letzten zwei Jahrzehnte hat das Bild eines aktiven, sich aus eigener Initiative und eigenen Mitteln bildendes Kind erfasst. (vgl. u.a. Schäfer, 2011)

²⁴ Die soziale Arbeit soll hier nicht auf die frühpädagogische Arbeit übertragen werden. Es geht hier nur um den Blickwinkel und die Wurzeln der Ressourcenorientierung. Die Beziehung zwischen Fachkraft und Klient hat eine andere Basis, als die des Pädagogen zum Kind und dessen Familie. Ausführlich in: Möbius (2010): Ressourcenorientierung in der sozialen Arbeit. In: Möbius/ Friedrich (Hrsg.): Ressourcenorientiert arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich, S. 13-19.

²⁵ Hierzu gibt es eine Vielzahl an Literatur. Ausführlich z. B. in: Dornes (2011): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Außerdem in: Schäfer (2011): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen.

Kinder sind von der Geburt an mit vielfältigen Kompetenzen ausgestattet und stellen von Beginn individuelle Persönlichkeiten dar. (vgl. Wertfein, 2011) Ein wichtiges Ziel in der frühkindlichen Pädagogik ist es demnach, die individuellen Kompetenzen eines Kleinkindes zu erfassen, es als handelndes Individuum zu erkennen und auf dieser Grundlage die Interaktion und pädagogische Arbeit zu gestalten.

Diese Herangehensweise hat ebenfalls Auswirkungen auf die Beobachtungen, Dokumentationen und Betrachtungen der Entwicklungsprozesse im Praxisalltag.

Es gibt mittlerweile eine Vielzahl an Beobachtungsinstrumenten und Ansätzen in der frühpädagogischen Arbeit, die sich eben an diesem Bild des kompetenten Kindes orientieren und auf Stärken und Ressourcen des Kindes eingehen.²⁶

Diese bewusste Ressourcenorientierung beinhaltet folglich Interesse, Orientierung und Sensibilität für die besonderen Entwicklungsverläufe eines jeden Kindes. Außerdem unterstützt diese Weise, sich in der in der pädagogischen Arbeit zu orientieren, die offene und wertschätzende Beziehung zum Kind, wie folgend deutlich wird.

2.2.4. Wertschätzung, Offenheit und Diversität

Nun wird erneut deutlich, wie eingangs erwähnt, dass die aufgelisteten Kernkompetenzen nicht starr voneinander zu trennen sind. Z.B. haben Wertschätzung, Offenheit und Diversität auch einen deutlichen Bezug zur Ressourcenorientierung oder zur forschenden Haltung. Außerdem spielen diese Fähigkeiten jeweils in verschiedenen Bereichen der pädagogischen Arbeit eine wichtige Rolle. Das ist im Verlauf stets zu bedenken.

“Grundvoraussetzung für eine gelingende und vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sind vorurteilsbewusste pädagogische Fachkräfte [...]“ (Nentwig-Gesemann u.a., 2011, S.27) Es geht dabei zum einen, um die Anerkennung und den Umgang mit Vorurteilen und Denkmustern und nicht um das Freisein und Ausschalten dieser. Zum anderen geht es um den Blick der Pädagogen auf Heterogenität als wertvolle Ressource.

²⁶ Ausführlich in: Strätz/ Demandewitz (2005): Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder.

Der Begriff der Diversität ist in der Fachliteratur in einer Vielzahl vertreten und kann hier nicht ausführlich dargelegt werden. Eine für dieses Thema geeignete und aufschlussreiche Begriffsbestimmung findet sich bei Eggers (2012), die eine Diversitätsperspektive bevorzugt, die Vielfalt als normal sieht und die Ungleichheiten der Kinderwelten und deren eigene Sichtweise ernst nimmt.²⁷

Zudem soll diese Perspektive dazu dienen, offenbare Ungleichheit, auch Diskriminierung, sichtbar zu machen und damit einen reflektierten beeinflussbaren Umgang herzustellen. (vgl. Eggers, 2012) Diese Weise die pädagogische Praxis zu betrachten, schließt die Reflexion des eigenen Handelns und das damit verbundene Bewusstsein für die eigene Prägungen und Normen mit ein und knüpft damit an die hier vorangegangenen Themenbereiche an. Diese Sichtweise deckt sich mit den aktuellen Ausbildungscurricular im frühpädagogischen Kontext.²⁸ Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur diversitätssensiblen Interaktion beruht im wesentlichen auf der Befähigung, die eigene Orientierung zu reflektieren und eine Haltung des Fragens und Zuhörens einnehmen zu können, wenn es um die Arbeit mit Kindern, Eltern und Kollegen geht. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) Die Fachperson muss somit in der Lage sein, diversitätssensibel und vorurteilsbewusst in der Praxis zu agieren und dafür Sorge tragen, dass Wertschätzung und Akzeptanz von Heterogenität in ihrem professionellen Umfeld berücksichtigt wird (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011). Die Reflexion im Arbeitsfeld bietet dafür eine wichtige Grundlage.

Außerdem ist den Pädagogen in ihrer Rolle als Vorbilder hohe Wichtigkeit einzuräumen. Kinder entwickeln ihr Wissen über die Welt von sich selbst ausgehend. (vgl. u.a. Wertfein 2011; Schäfer, 2011) Das Kind konstruiert dieses Wissen aber nicht losgelöst von der Welt in der es lebt. Es wird in seine Gesellschaft hineingeboren, in der bereits Wissensbestände, geformte Werte und Normen vorhanden sind. Diese werden ihm bereitgestellt und vermittelt von den Erwachsenen, mit denen es in soziale Beziehungen tritt. (vgl. u.a. Völkel, 2007; Wertfein, 2011)

²⁷ Ausführlich in: Eggers (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung- Was kann Diversität leisten. Dossier. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Diversität und Kindheit- Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion, S.8-18.

²⁸ Ausführlich in: Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. S.49-55.

Werte wie z.B. Aufrichtigkeit, Solidarität oder Offenheit werden Kinder dann konstruieren, wenn sie in einer Gesellschaft sind, die diese Werte mit Bedeutung versehen und sich mit diesen Werten auseinandergesetzt haben (vgl. Völkel, 2007). Die Fachkräfte sollten in der Lage sein, mit dieser Sensibilität in die Praxis zu gehen und jedes Kind individuell zu betrachten.

Das Fachwissen, welches bis jetzt nur vereinzelt erwähnt wurde, hat ebenfalls viel mit diesen Kernkompetenzen zutun. Fachwissen und professionelle Haltung sind eng verzahnt. Eine wichtige Basis für die Anerkennung von Diversität und den anerkennenden Umgang mit Kindern und Eltern ist das fachliche Wissen. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) In diesem Zusammenhang bezieht sich das Wissen auf verschiedene Bereiche. Es geht u.a. um rechtliche Grundlagen für Eltern und Kindern, Herausforderungen alleinerziehender Elternteile und Wissen um die verschiedenen Alltagskulturen. Außerdem geht es weiter um die Kenntnisse der allgemeinen und speziellen Bedürfnisse von Kindern und Familien und das Wissen über individuelle Entwicklungsverläufe, des Weiteren um den Einfluss des sozialen Status auf das Leben der Familien. Bezogen auf die zuvor beschriebenen Fähigkeiten lässt dieses darauf schließen, dass die Fähigkeit zum Perspektivwechsel ohne dieses Bewusstsein und das entsprechende Fachwissen kaum möglich ist. Die Fachkraft kann sich nur in Situationen hineindenken, von denen ihr die inhaltlichen Strukturen bekannt sind und sie den Kontext gedanklich fassen und verstehen kann.(vgl.ebd.)

Es wurde ausgeführt, was die sogenannten Kernkompetenzen einer professionellen Haltung ausmachen (vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2011; Nentwig- Gesemann/Neuß, 2011) und was dieses in der Praxis bedeutet. Die Bereiche beeinflussen sich im hohen Maße gegenseitig. Sie können übergeordnet den Bereichen der Sozial- und Selbstkompetenzen zugeordnet werden (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011).

Es ist also abzuleiten, dass eine professionelle Haltung der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der zuvor ausführlich beschriebenen Sozial- und Selbstkompetenzen unterliegt und im Zusammenhang mit Fachwissen steht.

Um den pädagogischen Aufgaben professionell begegnen zu können, sowie den Familien kompetent entgegenzutreten zu können, spielen Wissen, Können und die Persönlichkeitsbildung der pädagogischen Fachkräfte eine wichtige Rolle. (vgl. Ebert, 2011)

Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms und Richter beziehen sich 2011 in einer Expertise der WIFF auf die zuvor genannten Kernkompetenzen zur Entwicklung einer professionellen Haltung und fassen diese dort zu folgenden Aufgabenbereichen zusammen:²⁹

- Die eigenen biographischen Erfahrungen und die der beteiligten Menschen in der pädagogischen Arbeit reflektiert in das Handeln einbeziehen
- Die eigene Orientierung und Position im Bezug auf institutionelle Betreuung von Kindern reflektieren und den Einfluss auf die Arbeit bewusst wahrzunehmen.
- Die Praxis der professionellen pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien fachlich und forschend entgegenzutreten und den Umgang bewusst und professionell zu gestalten.

Diese Aufgabenbeschreibung macht deutlich, wie stark der Zusammenhang zwischen professioneller Haltung und einem bewussten, reflektiertem Umgang mit dem Arbeitsalltag in der frühen Pädagogik ist. Die Fähigkeit und Möglichkeit, bewusst und reflektiert denken und handeln zu können, hat demzufolge einen starken Einfluss auf die pädagogische Arbeit. Speziell im Bereich in der Frühpädagogik von null bis drei Jahren nehmen die genannten Kompetenzen offenbar einen hohen Stellenwert ein. In diesem Bereich sind die emotionalen Herausforderungen im Bezug auf z.B. Beziehungsgestaltung und Gestaltung von Nähe und Distanz hoch. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011).

²⁹Als Grundlage dient dabei der deutsche Qualitätsrahmen AK- DQR 2011. Ausführlich in : Nentwig-Gesemann/ Fröhlich- Gildhoff/ Harms/ Richter (2011): Professionelle Haltung- Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte S. 30-41.

Die weiteren aktuellen Ausführungen zur professionellen Haltung sind nicht so konkret formuliert, wie die zuvor beschriebenen, jedoch decken diese sich im Kern damit. Z.B. beschreibt die Robert Bosch Stiftung (2011) die professionelle Haltung als eine primär kind- bzw. adressatenzentrierte Haltung und Einstellung, die die Fachkräfte empathisch und beziehungsfähig in eine wahrnehmende Beobachtung bringt und die ihnen fachlich abgesichert den Umgang mit Differenz und Ungewissheit ermöglicht. Hier sind direkte Zusammenhänge zu den zuvor beschriebenen Fähigkeiten zu erkennen. Empathie und ein aufmerksamer, bewusster Umgang der Pädagogen mit Differenz, welcher mit Fachwissen untermalt ist, wurde im Verlauf ebenfalls als sehr wichtig beschrieben.

Die Arbeit an der professionellen Haltung beinhaltet folglich eine Arbeit an der Identität und an der Selbstverantwortung als Pädagoge. Die Arbeit kann demnach professionell gestaltet sein, wenn es ein natürlicher, stetiger Prozess in der Praxis ist, sich bewusst und systematisch damit auseinanderzusetzen. Eine Haltung kann demzufolge professionell gestaltet werden, wenn diese in der Praxis von den beschriebenen Kernkompetenzen ummantelt wird.

2.3. (Kein) aktueller Forschungsstand

Der Forschungsstand zur professionellen Haltung im frühpädagogischen Bereich ist noch ausbaufähig und offen. Es gibt derzeit keine direkten empirischen Ergebnisse dazu. Haltung und auch professionelle Haltung sind in verschiedenen pädagogischen Bereichen und Erhebungen mitgedacht und erwähnt, aber nicht explizit Gegenstand einer Erhebung. (vgl. u.a. Remsperger, 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a., 2006/2013; Viernickel 2013; Nentwig-Gesemann/Neuß, 2011) Jedoch findet sich eine Tendenz in der Fachliteratur und Wissenschaft, die dem Thema eine Wichtigkeit einräumt.

So weist z.B. die Zusammenfassung der Videostudie von Remsperger (2011) zur sensitiven Responsivität in der ErzieherIn-Kind-Interaktion, darauf hin, dass “[...] die Analyse des Zusammenhangs von unterschiedlichen professionellen Haltungen mit einer höheren oder niedrigeren sensitiven Responsivität ein spannendes Forschungsdesiderat“ (Remsperger, 2013, S.140) sei. Dabei könnte erfasst werden,

inwiefern die Haltung von Fachkräften das Initiieren, Zulassen und Fördern bestimmter pädagogischer Situationen beeinflussen (vgl. Remsperger, 2011).

Zudem weist Fröhlich-Gildhoff (2013) in seiner Zusammenfassung der Studien von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2006) und Viernickel u.a. (2013) zu der Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften in Kitas und den Eltern bzw. Familien darauf hin, dass die Wirkungen in dem Bereich stark abhängig sind, von den dahinter stehenden handlungsleitenden Orientierungen der PädagogInnen.³⁰

Es werden dort die Ergebnisse der Studien unter drei Gesichtspunkten zusammengefasst. Ein Punkt ist dabei, dass die Haltung und die grundlegenden Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte entscheidend für die Zusammenarbeit mit Familien sind. (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013) Dabei fällt auf, dass selten die professionelle Haltung als solche angegeben wird, sondern eher die Fähigkeiten die mit dieser in Verbindung stehen. Diese decken sich mit den Kompetenzen, die in dieser Arbeit ausgeführt wurden. (s. Kap. 2.2.)

So wird in den Ergebnissen dieser Studie angemerkt, dass eine hauptsächliche Erkenntnis der Untersuchung von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2006) darin besteht, dass eine offene, wertschätzende und akzeptierende Haltung, als handlungsleitende Orientierung, von ErzieherInnen gegenüber den Eltern den Erfolg der Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherInnen positiv beeinflusst bzw. gewährleistet. (vgl. ebd.) Diese Ergebnisse decken sich ebenfalls mit den theoretischen Aufführungen dieser Arbeit (folgend in Kapitel 3.2.).

Unter dem Titel "Alles Haltung oder was? Professionelle pädagogische Haltung als Voraussetzung für Professionalisierung" wird aktuell ein umfangreiches Forschungsprojekt der Uni Osnabrück unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher und Frau Dr. Christina Schwer durchgeführt.

Dazu werden, laut der Projektbeschreibung, die heutige Relevanz des Themas Haltungen und die theoretischen Wurzeln in der Pädagogik sowie in der Reformpädagogik herausgearbeitet. Des Weiteren wird dabei der Stand der empirischen Forschung recherchiert und basierend darauf werden die Möglichkeiten

³⁰ Fröhlich-Gildhoff u.a. (2006) befragten 1147 Eltern und pädagogische Fachkräfte aus 146 Kindertageseinrichtungen zu Hintergründen, Formen und Inhalten der Kooperation (quantitative Studie). Viernickel u.a. (2013) führten im Rahmen ihrer Studie "Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung" eine quantitative Befragung von 1237 Fachkräften durch und zusätzlich eine qualitative Erhebung in 15 Gruppendiskussionen zum Thema Kita-Teams, bei der die Zusammenarbeit mit Familien eine besondere Rolle spielte.

der weiteren empirischen Untersuchung zur professionellen Haltung von pädagogischen Fachkräften reflektiert und schriftlich festgehalten. Außerdem soll dort die Bedeutungen professioneller Haltung im Kontext gegenwärtiger Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen untersucht werden. Eine zentrale Frage ist dabei z.B., ob Haltung operationalisierbar und als Kompetenz lehr- und erlernbar ist. Die Erhebungen dazu sollen auf qualitativer sowie quantitativer Ebene erfolgen. Die Ergebnisse dieses Projektes sollen 2014 erscheinen.

Wie zuvor beschrieben, liegen zu einzelnen denkbaren Kernfähigkeiten der professionellen Haltung bereits Studien vor (z.B. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2013/ 2006; Remsperger 2011). Um eine umfassende Erhebung diesbezüglich zu machen, könnten einzelne Komponenten der professionellen Haltung definiert werden. Daraufhin müssten diese gemessen und in einen Zusammenhang gestellt werden. Das Erhebungsinstrument der Videographie³¹, welches auch von Remsperger (2011) genutzt wurde, könnte dabei geeignet sein. Ein Beispiel hierfür ist das Thema Feinfühligkeit, welches in der Interaktion und Reaktion der Akteure sichtbar gemacht werden könnte. Reagiert die Bezugsperson z.B. prompt und angemessen?

Bereits hier wird jedoch deutlich, dass die Messung der professionellen Haltung schwierig sein kann. Anders weist 2012 darauf hin, dass es sich bei den Komponenten der Haltung um Konstrukte handelt, die stark mit Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängen und dadurch nicht leicht zu erheben sind.

3. Professionelle Haltung in der frühpädagogischen Praxis am Beispiel der Erziehungspartnerschaft

Der Blick wird nun in die Praxis gerichtet. Am Beispiel der Erziehungspartnerschaft im Krippenbereich wird verdeutlicht, wie die zuvor beschriebene professionelle Haltung in der Praxis mit Eltern zum Tragen kommt und welche Bedeutung sie in diesem Kontext einnimmt. Dafür werden die vorab beschriebenen Kernkompetenzen einer professionellen Haltung auf die Arbeit mit den Eltern bzw. Familien übertragen. Es wird entsprechend nicht auf alle Formen der Elternarbeit eingegangen,

³¹ Ausführlich in: Dinkelaker/ Herrle (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung.

sondern speziell auf die Herausforderungen im Bezug auf die professionelle Haltung. Die Arbeit orientiert sich dabei an den aktuellen Hamburger Bildungsempfehlungen (2012).

3.1. Die Erziehungspartnerschaft

Die Arbeit und der Kontakt mit den Eltern nehmen im pädagogischen Kitaalltag der Einrichtungen einen hohen Stellenwert ein. Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird als erstrebenswert angesehen, unterliegt den Grundsätzen der Förderung nach SGB VIII § 22, Abs. 2 und ist u.a. in den Hamburger Bildungsempfehlungen verankert:

“Die Erfahrungen der Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder und das Wissen der pädagogischen Fachkräfte werden als gleichwertig anerkannt und verbunden. Das abgestimmte Miteinander und die gegenseitige Wertschätzung zwischen den wichtigsten Bezugspersonen des Kindes sind bedeutsam für die Entwicklung seines positiven Selbstbildes.“ (BASFI, 2012 , S. 49)

Die private und öffentliche Verantwortung von Bildung und Erziehung von Kindern hat an Relevanz gewonnen. (vgl. Viernickel, 2007) Die Kinder kommen vermehrt jünger in die Tagesbetreuung und die schulische Gebundenheit nimmt durch die Ganztagesbetreuung ebenfalls zu. Die außerfamiliäre Betreuung hat als Sozialisationsinstanz einen hohen Stellenwert. Die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften nimmt an Bedeutung entsprechend zu, da sie nun mehr gemeinsam eine Verantwortung für das Wohl des Kindes übernehmen (vgl. Textor, 2009).

Dieser bewusste Blick auf die gemeinsame Verantwortung für das Kind und dessen Bildungsweg fordert eine Kooperation auf einer Grundlage des gleichberechtigten Dialogs (vgl. Roth, 2010).

Während in der Vergangenheit der Kontakt mit den Eltern in der Kindertageseinrichtungen zumeist unter dem Titel Elternarbeit lief, hat sich daraus im Zeitverlauf der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft entwickelt³². Elternarbeit wurde eher als Anhang der kindbezogenen Arbeit gesehen. (vgl. ebd.)

³² Zur Vereinfachung wird folgend nur der Begriff Erziehungspartnerschaft verwendet.

Eltern wurden ergänzend mit einbezogen.³³ In der Erziehungspartnerschaft ist es wichtig, dass sich die Eltern und Pädagogen auf Augenhöhe begegnen und mit Offenheit und Wertschätzung begegnen. (vgl. Werning, 2011) Im Sinne einer Erziehungspartnerschaft gilt es, Bedürfnisse und Wünsche der Eltern zu erkennen und ausfindig zu machen (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich die gemeinsame Erziehungsaufgabe der Eltern und Fachkräfte, das Kind in seinem eigenen Bildungsprozess zu unterstützen, anzuregen und zu begleiten. Diese Aufgabe erfordert eine enge Zusammenarbeit. (vgl. Werning, 2011)

Von zentraler Bedeutung ist in der Erziehungspartnerschaft, laut Textor (2009), die wechselseitige Öffnung. Eltern und Pädagogen sollten sich demnach auf Augenhöhe austauschen. Die Eltern, als Experten ihrer Kinder und die professionellen Fachkräfte der Einrichtung, sollten in persönliche Gespräche gehen und sich wechselseitig informieren und unterstützen. Eine offene und transparente Arbeitsweise lässt die Eltern Anteil nehmen am Geschehen in der Kita und die Familien können sich willkommen fühlen. (vgl. Textor, 2009) Durch ein vertrauensvolles Verhältnis können Interessen und Themen der Familien aufgegriffen und im Hinblick auf die Stärkung der Elternkompetenz thematisiert werden. Diese Vorgänge sind stets individuell und es ist vorrangig die Aufgabe der professionellen Kräfte, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen und geeignete Formen der Zusammenarbeit mit den Familien zu finden. Die Pädagogen schaffen die professionellen pädagogischen Bedingungen für den gemeinsamen Austausch und die Struktur der Zusammenarbeit (vgl. Roth, 2010).

Dabei wird vom Kind aus gedacht, d.h. dieses eignet sich individuell sein Wissen und seine Welt an und greift dabei auf soziale Interaktionen und verlässliche Beziehungen zu den Bezugspersonen zurück. (vgl. Schäfer, 2011) Die Erziehungspartner stehen hier also gemeinsam der Aufgabe gegenüber, das Kind auf seinem individuellen Weg zu begleiten und zu unterstützen.³⁴

³³ Die Entwicklung und Begrifflichkeiten werden hier bewusst kurz dargestellt, da der Schwerpunkt auf den Herausforderungen im Bezug auf Haltung gesetzt ist. Ausführlich u.a. in: Roth (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita, S.16-58.

³⁴ Ausführlich in: Textor (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden, S.9-32.

“Nur auf dieser Grundlage kann ein Dialog auf Augenhöhe mit Eltern entstehen und eine gemeinsame Erziehungs- und Entwicklungsbegleitung für das Kind gelingen.“ (Nentwig-Gesemann u.a., 2011, S.21)

Um diese Ziele einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu erreichen, werden verschiedene Arbeitsformen in der Praxis umgesetzt.³⁵ Die Einrichtungen setzen diese verschieden und mit unterschiedlichen Schwerpunkten um. Eine passende Kategorisierung dazu lässt sich bei Textor (2009) finden, der die üblichen Formen der partnerschaftlichen Elternarbeit wie folgt zusammenfasst:

- Formen, die einen wechselseitigen Austausch zwischen Familie und Fachkräften ermöglichen, z.B. Aufnahmegespräche, Tür- und Angelgespräche
- Angebote, die der Öffnung der Kita zur Familie hin nützen, z.B. Elternbriefe, einsehbare Konzeptideen, Tagesberichte und Fotos
- Formen, die der Öffnung der Familie zur Kita dienen, z.B. die Familie Zuhause besuchen vor der Eingewöhnung
- Beratungs- und Unterstützungsangebote der Einrichtung
- Angebote, die die Mitarbeit von Eltern in der Kita möglich machen, z.B. Einbindung in Projekte oder Ausflüge
- Angebote zur Unterstützung der Elternkompetenzen, z.B. Elternabende zu Themen, die die Familien gerade beschäftigt oder Elternstammtische
- Formen der Mitbestimmung, z.B. Einbindung des Elternbeirats bei aktuellen Themen der Einrichtung

Über diese Arbeitsformen hinaus gehört es zur beruflichen Professionalität und Verantwortung der Fachkräfte sich bewusst zu sein, welche starke Bedeutung Herkunftsfamilien für das Kind haben und zum anderen, dass sie sich selbst mit ihrer Sichtweise und ihrer Persönlichkeit in die Erziehung und Bildung der anvertrauten Kinder einbringen. (vgl. Roth, 2010) Diese bewusste Gestaltung der Beziehungen der Beteiligten stellt bestimmte Ansprüche an die Haltung der Pädagogen.

³⁵ Diese Formen werden nur kurz benannt, um dann intensiv auf den Themenschwerpunkt einzugehen.

Ausführlich in : Textor (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden S. 21-100.

“Eine reflektierte innere Haltung der pädagogischen Fachkraft ist Voraussetzung für ein Gelingen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ (Roth, 2010, S.23). Mit dieser Herausforderung beschäftigt sich das folgende Kapitel.

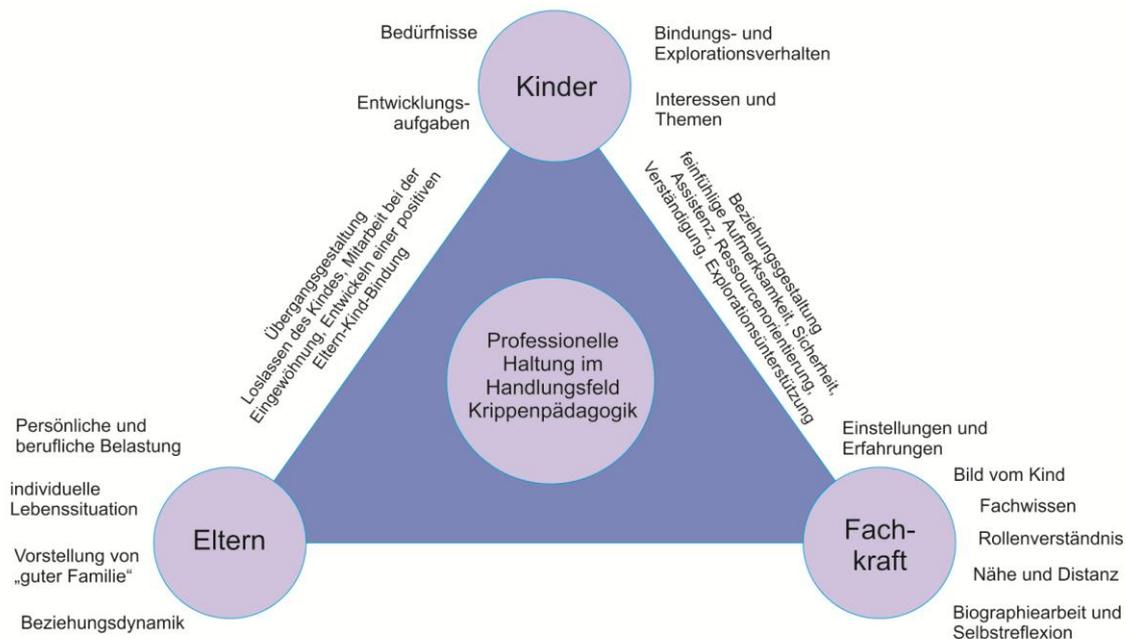
3.2. Herausforderungen in der Erziehungspartnerschaft im Bezug auf die professionelle Haltung

Aus der Partnerschaft zwischen Pädagogen und Eltern der Krippe ergeben sich verschiedene Aufgaben in der pädagogischen Arbeit. Dabei spielen neben den fachlichen Kompetenzen der Pädagogen, auch eine Reihe personaler Kompetenzen eine wichtige Rolle. (vgl. Werning, 2011)

Diese personalen Kompetenzen und die entsprechende Haltung kommen stark auf den Beziehungsebenen von Fachkraft, Kind und Eltern zum Ausdruck. (vgl. Nentwig-Gesemann/ Neuß, 2011) Die Gestaltung dieser Beziehungen ist eine bedeutsame Aufgabe im Alltag der Pädagogen, wie zuvor erwähnt. Der vertrauensvolle Austausch zwischen Fachkraft und Familie ist eine Basis für eine intakte Erziehungspartnerschaft.

Um die besonderen Herausforderungen im Bezug auf die professionelle Haltung darzustellen, werden zunächst die allgemeinen Themen und Anliegen der Eltern eines Krippenkindes dargelegt. In Abb. 2 sind dazu die Beziehungachsen und Themen im Bezug auf die professionelle Haltung dargestellt und dienen im Verlauf der Veranschaulichung.

Abb.2: Beziehungsachsen im Handlungsfeld Krippenpädagogik



Quelle: Nentwig-Gesemann/Neuß (2011)

In Abb.2 ist zu erkennen, dass es verschiedene Aufgaben und Themen gibt, wenn es um die Haltung und Beziehungen im Handlungsfeld Krippe geht. Betrachtet man die Beziehung zwischen den Eltern und den Fachkräften, so gibt es Themenkomplexe die die Beziehung und Arbeit miteinander betreffen und gleichzeitig Aspekte, die die einzelnen Akteure persönlich betreffen und die sie mit in die Erziehungspartnerschaft bringen. (s.Abb.2)

Betrachtet man die Seite der Eltern, so sind die Themen und die Anforderungen dabei an sie selbst gerichtet als einzelne Person und als Elternteile (z.B. persönliche und berufliche Belastung), außerdem an die Beziehungen, in denen sie stehen als junge Eltern und Partner. Gleichzeitig kommt für sie die Fachkraft als neue Bezugsperson des Kindes dazu. Hinzu kommen Anforderungen des sozialen Umfeldes an die Familien, z.B. müssen Erwerbstätigkeit, Kita und soziales Umfeld in Einklang gebracht werden. (vgl. Datler/ Hover-Reisner/ Fürstaller, 2010).(s. Abb. 2)

Wenn Eltern ihr noch junges Kind in eine Krippe geben, ist der Übergang zur eigenen Elternschaft auch noch sehr jung bzw. noch nicht abgeschlossen. (vgl. Datler/ Hover-Reisner/ Fürstaller, 2010)³⁶. Die Eltern sind immer noch dabei, ihr sich stetig entwickelndes Kind kennenzulernen und sich selbst, als Elternteile in diesem Kontext.³⁷ Es ist wichtig für sie zu erfahren, wie es dem Kind in der Zeit der Betreuung geht und wie dessen Tagesablauf und Entwicklung dort ist. Je besser sie sich über dieses Geschehen informiert fühlen, umso besser können sie sich auf das Kind nach der Betreuungszeit einstellen.(vgl. Brock, 2012) So können große Unsicherheiten leichter vermieden werden.

“Beim Übergang von der Familie in die Krippe werden Vertrauensbildung und Transparenz gegenüber den Eltern besonders wichtig, damit sie diese Herausforderung bewältigen können.“ (Brock, 2012, S.21)

Auch für die Eltern hat der Übergang in die Kindertagesstätte einen “Charakter der Erstmaligkeit [...] “ (Datler/ Hover-Reisner/ Fürstaller, 2010, S.168). Für die Eltern stehen neue Anforderungen in dieser Zeit an, z.B. der Umgang mit neuen Emotionen, der Erwerb neuer Kompetenzen und die Erfahrungen in neuen Rollen. (s.Abb.2) Z.B. kann die Trennungsphase vom Kind emotional herausfordernd sein oder die neue Rolle als erwerbstätiges Elternteil organisatorische Hürden mit sich bringen. Diese neuen Erlebnisse können von mehr oder weniger starken Unsicherheiten begleitet sein. Die Eltern haben sich einerseits dafür entschieden, ihr Kind einer Institution anzuvertrauen und andererseits bedeutet dieses auch, von dem Kind getrennt zu sein und mit einem gewissen Grad der Unsicherheit umgehen zu müssen, wie es dem Kind ohne sie ergeht. (vgl. Brock, 2012) Die Eltern sind damit auf einen vertrauensvollen Umgang und Austausch mit den Fachkräften angewiesen, denen sie ihr Kind und ihre eventuellen Sorgen und Unsicherheiten in die Hand geben.

³⁶ Einschneidende Veränderungen im Leben, die eine Person und ihr Umfeld stark beeinflussen werden in der Fachliteratur als Transitionsprozesse beschrieben. Ausführlich u.a. in: Datler/ Hover-Reisner/ Fürstaller (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker- Stoll/ Berkic/ Kalicki (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren, S.158-176.

³⁷ Hier gibt es natürlich Unterschiede, wenn z.B. bereits ein Geschwisterkind in der Kita ist. Hier wird davon ausgegangen, dass dieses Kind das erste Kind ist, welches in die Krippe kommt.

Die getroffene Entscheidung, dass Kind in eine außerhäusliche Betreuung zu schicken, kann weitere emotionale Ambivalenzen auslösen, die abhängig von den Entscheidungsgründen, dem Hintergrund der Notwendigkeit und den berufsbiographischen Themen der jeweiligen Familie sind. (vgl. ebd.) Je nach Ausgangslage sind die Erwartungen an die neue Lebenssituation mit unterschiedlichen Hoffnungen und Befürchtungen verbunden. Hinzu kommen alltägliche Veränderungen wie eine neue Planung des Tagesablaufes oder neue Aufgabenverteilungen. Entsprechend oft ist ein starker Wunsch der Eltern da, dass diese neue Lebensphase gut gelingt. (vgl. Brock, 2012) Dieses kann die Eltern unter einen gewissen Druck setzen.

Diese Übergangsphase beinhaltet, laut Brock (2012), eine Art Trauer und Trennungsängste seitens der Eltern.³⁸ Sie unterscheidet dabei drei Arten der Trennungsangst:

- Betreuungsbezogene Trennungsängste: Können die das?
- Kindbezogene Trennungsängste: Kann das Kind das?
- Berufsbezogene Trennungsängste: Kann ich das?

Relativ starke emotionale Reaktionen können zu diesem Prozess gehören und die Eltern sollten dabei fachgerecht und vertrauensvoll begleitet werden. Dabei ist das offene Gespräch, das Anerkennen und Respektieren dieser Gefühle und eine hohe Aufmerksamkeit seitens der Pädagogin gefragt.

“Das Erlebnis, dass Unsicherheit und Traurigkeit nachlassen und die Freude am Neuen die Oberhand gewinnt, [...] das ist der Vorgang, der pädagogisch aufmerksam begleitet werden sollte, auch weil er für Kinder und Eltern eine wertvolle Erfahrung ist.“ (Textor, 2006, S.88)

Diese Phase wird von Familien individuell und unterschiedlich durchlebt und bedarf demnach einer empathischen und feinfühligem Begleitung seitens der professionellen Pädagogen.

³⁸ Brock (2012) erläutert zusätzlich, dass Väter und Mütter mit dieser Trennung in der Eingewöhnung unterschiedlich umgehen. Ausführlich in: Brock (2012): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern-Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit, S.14-23.

Wenn das Kind in die Kita kommt, geht es u.a. um den Aufbau einer positiven Beziehung zu der Bezugsperson dort. (vgl. u.a. Friedrich, 2011; Roth, 2010) Diese Phase kann ebenfalls Unsicherheiten bei Eltern auslösen. Eltern können sich z.B. Sorgen machen, dass sie nicht “[...] die wichtigsten Bezugspersonen ihres Kindes bleiben.“ (Roth, 2010, S.138) Auch hier sind Eltern auf die Fachkräfte angewiesen, die feinfühlig reagieren, in einen vertrauensvollen Austausch mit ihnen gehen und sie genau über die Eingewöhnung und die Rollen in dieser informieren (vgl. Roth, 2010).³⁹

Es ist deutlich, dass diese Übergangssituation eine besondere Aufmerksamkeit der Fachkräfte erfordert, da sie von Eltern ambivalent erlebt wird und mit vielen unterschiedlichen Erwartungen, Wünschen und Befürchtungen verbunden sein kann. (vgl. Roth, 2010) Es ist davon auszugehen, dass alle Eltern ein Bedürfnis nach einem Gefühl der Sicherheit haben, dass es ihrem Kind gut geht, dort wo es seine Zeit verbringt. Eltern möchten verstehen, wie in der Krippe gearbeitet wird und dieses nachvollziehen können. Sie möchten das mit ihrer eigenen Lebenssituation vereinbart wissen. (vgl. Werning, 2011)

Die genannten Bedürfnisse und die Aufgaben, die sich an die Eltern eines Krippenkindes stellen werden nun in den Zusammenhang mit der zuvor beschriebenen professionellen Haltung der Fachkräfte gestellt.

“Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern ist die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Haltung für die Krippenpädagogin von entscheidender Bedeutung.“ (Werning, 2011, S.251) Die beschriebenen Bedürfnisse und Anliegen der Eltern und die Aufgaben, die sich daraus für die Pädagogen ergeben, stellen gewisse Ansprüche an deren professionelle Haltung.

Die Kommunikation und die Kooperation ist ein wesentlicher Punkt und eine Herausforderung in der Arbeit mit den Eltern. (vgl. Werning, 2011) (s. Abb.2) Es ist ersichtlich, dass es in der Erziehungspartnerschaft in der Krippe auf eine vertrauensvolle Beziehungen zwischen den Familien und Fachkräften ankommt, damit die Kommunikation und das Miteinander funktioniert.

³⁹ Ausführlich in: Roth (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita, S.127-143.

Wie zuvor erwähnt, sind die Themen der Eltern bezüglich der Krippe des Öfteren emotional behaftet und können von Unsicherheiten begleitet sein. Ein vertrauensvoller Austausch zwischen den Beteiligten kann diese Situation erleichtern. Die Frage, wie die Fachkräfte in diese Kooperation gehen ist ein zu beachtender Faktor und steht im Zusammenhang mit ihrer Haltung. Die Haltung, mit der die Fachkräfte den Eltern in der Praxis begegnen, ist geprägt von ihren eigenen Erlebnissen, Erfahrungen und von gebräuchlichen gesellschaftlichen Denkweisen. (vgl. Werning, 2011) Diese beeinflussen nicht nur die Arbeit mit Kindern und Kollegen, sondern auch entscheidend den Umgang und die Beziehung mit den Eltern.

Häufig werden die Handlungen von unbewussten Gefühlen und Emotionen beeinflusst, ohne dass die Gründe und Muster dafür sofort gedanklich fassbar sind. Reflexion und biographische Kompetenzen nehmen hier einen hohen Stellenwert ein. (vgl. Werning, 2011) Damit wertschätzend und offen mit den Eltern gearbeitet werden kann, müssen sich die Fachkräfte also ihrer eigenen Prägungen bewusst sein. Eltern und Kinder sind unterschiedlich und es kann immer vorkommen, dass die erlernten Werte und Normen der Pädagogen nicht mit denen der Familien übereinstimmen. Dieses ist zwar normal, muss jedoch in den bewussten Kontext der Arbeit gebracht werden, damit dieses Denken und Handeln nicht unwillkürlich auf das Miteinander der Erziehungspartner wirkt. (vgl. Roth, 2010)

“Eine [...] vorurteilsbewusste Haltung erweitert die professionellen Handlungsmöglichkeiten und hilft, [...] Ausgrenzung und Diskriminierung zu verhindern oder zumindest zu reduzieren.“ (Roth, 2010, S.27) Vorbehalte können sich entsprechend negativ auf die offene und ressourcenorientierte Kommunikation auswirken. Die Fachkraft sollte in der Lage sein, die Eltern als Experten ihrer Kinder zu sehen und Achtung vor dem Erziehungsauftrag dieser haben. (vgl. Roth, 2010)

Treffen Pädagogen beispielsweise auf Elternteile, die ihnen durch ihr Verhalten Unbehagen bereiten, ist es folglich sinnvoll sich in einem professionellen, geschützten Rahmen reflektiert zu fragen, warum speziell dieses Elternteil einen aus der Fassung bringt und eine positive Kommunikation insbesondere dort schwer fällt. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) Wichtig für die Fachkraft ist dabei zu erkennen, warum sie so handelt bzw. sich so fühlt, sich bewusst von diesem Handeln zu lösen

und die Möglichkeit einer Handlungsalternative zu erkennen und gegebenenfalls umzusetzen (vgl. ebd.). Die Anerkennung, dass es verschiedene Sichtweisen und Gestaltungsmöglichkeiten der Lebenswelten gibt, ist ein wichtiger Punkt dabei.

“Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zur diversitätsorientierten und kultursensiblen Verständigung und Toleranz beruht im wesentlichen auf der Fähigkeit, die Standortgebundenheit der eigenen Orientierungen zu reflektieren und die pädagogische Haltung des Fragens und Zuhörens auch in die Zusammenarbeit mit Familien zu bringen.“ (Nentwig-Gesemann u.a.,2011, S.28)

Im Krippenalltag haben die Fachkräfte oft mit Eltern zu tun, die sich selbst gerade in eine neue Situation eingewöhnen. Diese Situation kann mit den zuvor erwähnten Emotionen und Wünschen einhergehen. Es ist dabei an der professionellen Fachkraft, die Gefühle des Elternteils zu akzeptieren und damit umzugehen. Es liegt folglich in der Verantwortung der Pädagogin, wertschätzend und empathisch auf die Eltern zuzugehen, das Gespräch zu suchen, dieses entsprechend zu gestalten und ein vertrauensvolles Verhältnis zu schaffen (vgl. Roth, 2010). Wertschätzung und Respekt sind wesentliche Merkmale der Erziehungspartnerschaft (vgl. Roth, 2010). Eine Haltung die u.a. durch Empathiefähigkeit und Feinfühligkeit geprägt ist, ist demnach für die Arbeit mit Familien in der Krippe grundlegend.

Diese Kooperation kann gelingen, wenn die Bedürfnisse, Interessen und Ressourcen aller Eltern in ihrer Besonderheit wahrgenommen und wertgeschätzt werden.

Eine ressourcenorientierte Fachkraft nimmt Stärken und Fähigkeiten des Gegenüber in den Fokus (vgl. Roth, 2010).

Für das Arbeitsfeld Familie bedeutet Ressourcenorientierung, den Fokus bewusst von den Defiziten wegzubewegen und den Familien mit einer interessierten und wertschätzenden Haltung gegenüberzutreten. Eine darauf basierende Kommunikation und Kooperation mit Eltern kann somit auf Augenhöhe stattfinden und unterstützt die lösungsorientierte pädagogische Arbeit und die Erziehungspartnerschaft. Ein ressourcenorientierter Blick sollte demzufolge Bestandteil der professionellen Arbeit mit Eltern sein. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011)

Außerdem gehört dazu das Wissen der Fachkraft über die Lebensumstände der Familien und Kinder, mit denen sie arbeitet (vgl. Nentwig- Gesemann u.a., 2011). Dieses Wissen kann sie sich nur dann verschaffen, wenn ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen der Familie und der Fachkraft selbst besteht. Dieses Vertrauen gilt es zu schaffen und zu erarbeiten. Themen wie z.B. Schwangerschaftsverlauf, Veränderungen in der Familie, berufliche Situation, und die eigene Haltung dazu sind unter dem Aspekt der Professionalität zu reflektieren. (vgl. ebd.) Dann ist es der Pädagogin möglich, feinfühlig in den Kontakt mit den Familien zu gehen. Hier sind natürlich auch bestimmte Fertigkeiten im Bezug auf Gesprächsführung ein wichtiges Thema. Auch diese Fertigkeiten sollten gelernt sein, damit sie als Werkzeug der professionellen Arbeit dienen können.⁴⁰

Professionelle Fachkräfte reflektieren ihre Denkmuster und gleichen diese mit theoretischem Wissen und anderen Perspektiven ab. Diese besagten Fähigkeiten einer professionellen Haltung sind eingebettet in den Rahmen des fachlichen Wissens. Ohne die Fähigkeit, die Themen und Entwicklungen der Kinder und Eltern in einen theoretischen Rahmen einzubetten, kann kaum professionelle Arbeit stattfinden. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) (s. Kap. 2.2.) Um Eltern in dieser Übergangsphase zu verstehen und mit ihnen zu arbeiten sollte diese Fähigkeit vorliegen und genutzt werden.

Es ist deutlich geworden, dass die professionelle Haltung im Rahmen der Erziehungspartnerschaft in der Krippe eine wichtige Rolle spielt und die Herausforderungen diesbezüglich vielseitig sind. Die Eltern eines Krippenkindes sind selbst vor viele und vor allem emotionale Herausforderungen gestellt. Diese wiederum stellen die Fachkräfte vor maßgebliche Aufgaben im Bezug auf die professionelle Haltung.

Es kann abgeleitet werden, dass die in Kapitel 2.2. beschriebenen Kompetenzen einer professionellen Haltung wichtig sind und bewusst ausgestaltet sein sollten, um im Krippenbereich eine professionelle, pädagogische Arbeit mit Familien zu leisten.

⁴⁰ Dieses Thema ist sehr vielfältig und wird ausführlich dargelegt in: Textor (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. S. 32-47.

Diese Fähigkeiten nehmen einen wichtigen Anteil der pädagogischen Arbeit mit den Eltern ein. Der Anspruch im Bezug auf Haltung ist folglich hoch in diesem Arbeitsfeld. Roth fasst 2010 inhaltlich deckend zu den bereits ausgeführten Themen aus Kapitel 2.2. zusammen, dass die Aufgaben der Fachkräfte bezüglich der Haltung darin bestehen

- respektvoll
- vorurteilsbewusst
- ressourcenorientiert
- bereit zur Selbstreflexion

zu sein. Roth (2010) macht darauf aufmerksam, dass die professionelle Haltung im Bezug auf die Arbeit mit Eltern eine Leistung darstellt, die aktiv hervorzubringen ist und nicht gegeben ist. Die Leistung besteht darin, den Eltern bewusst neugierig zu begegnen und nicht auszuweichen, Beweggründe zu erforschen und diese wertschätzend in die pädagogische Arbeit mit aufzunehmen.

4. Fazit

Es ist deutlich geworden, dass die Professionalität in der Frühpädagogik nicht einfach zu erfassen ist, da die Arbeit in diesem Bereich zum einen sehr komplex ist und zum anderen der Weg zur Professionalität, u.a. durch den Zusammenhang deutscher Berufssysteme und der gesellschaftlichen Arbeits- und Rollenverteilungen, als eher steinig bezeichnet werden kann (vgl. Dippelhofer-Stiem, 2012).

Die Arbeit in der Pädagogik der frühen Kindheit ist von Ungewissheit und Mehrdeutigkeit geprägt, sowie einem ständigen Ausbalancieren von Nähe und Distanz. Die Fachpersonen in dem Bereich müssen über eine Reihe von Kompetenzen verfügen, um ihr Handeln professionell gestalten zu können und sind in ihrer Eigenverantwortung und Persönlichkeit stark gefordert. Das fachliche Wissen und Können macht die Professionalität im frühpädagogischen Bereich nicht allein aus. In Kapitel 1.3. ist deutlich geworden, dass die professionelle Arbeit im Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Pädagogen und deren Einstellungen und Reflektionsfähigkeiten steht. Fachlichkeit und Persönlichkeit sind in diesem Arbeitsfeld nicht voneinander zu trennen. Es wurde in der Arbeit deutlich gemacht, dass es natürlich ist, dass diese beiden Seiten der Fachperson zusammengehören und nicht getrennt werden können, wenn es um qualitativ hochwertige Arbeit geht. Bei professioneller Arbeit, sollte ein bewusster Umgang mit den persönlichen Facetten der Pädagogen in der Arbeit stattfinden. „Auf dem Weg vom *Novizen* zum *Experten* geht es vor allem darum, reflektiertes Erfahrungswissen auszubilden, das auch in herausfordernden Handlungssituationen Sicherheit vermittelt und die professionelle Identität grundlegend fundiert.“ (Nentwig- Gesemann u.a., 2011, S.31) Die Haltung der Fachkräfte spielt dabei eine maßgeblich Rolle und kann als eine Basis für die eigentliche Handlungspraxis gesehen werden. Dieses wurde im Kompetenzmodell in Kapitel 1.4. veranschaulicht. (s.Abb.1). „Haltungen stellen die Grundlage für die Gestaltung von Praxis und Beziehungen dar.“ (Nentwig-Gesemann u.a. , 2011, S.10) Die Beziehungsgestaltung nimmt, als pädagogischer Auftrag, einen hohen Stellenwert ein, da Bildung in einem sicheren sozialen Kontext stattfindet. Am Beispiel der Krippenarbeit ist dieses in der vorliegenden Arbeit deutlich geworden, da dort der Aspekt Beziehungsarbeit eine besondere Bedeutung einnimmt. Die Haltung und die entsprechende Persönlichkeit der Fachkräfte spielt folglich eine bedeutende Rolle dabei. Die Fähigkeit die eigenen Einstellungen, Werte

und Erfahrungen reflektiert in den pädagogischen Alltag einzubringen hat direkten Einfluss auf eine professionell gestaltete Arbeit. (vgl. Nentwig-Gesemann/Neuß, 2011)

Soll diese Haltung professionell gestaltet sein, ist es sinnvoll, über bestimmte Kompetenzen zu verfügen. Diese werden als sogenannte Kernkompetenzen beschrieben (vgl. Nentwig-Gesemann u.a., 2011) und werden von Nentwig-Gesemann und Neuß (2011) als Kompetenzen erachtet, unter denen eine professionelle Haltung betrachtet werden sollte und die diese ausmachen. Nach der ausführlichen Betrachtung dieser sogenannten Kernkompetenzen wird deutlich, dass der Anspruch auf eine professionelle Haltung offenbar eine ständige, intensive Arbeit mit und an der eigenen Identität, Selbstkompetenz und Eigenverantwortung mit sich bringt.

Es kommt dabei darauf an, dass die Pädagogen sich selbst in einem organisierten Lern- und Entwicklungsprozess Handlungssicherheit und eine professionelle Haltung erarbeiten (vgl. Ebert, 2011). Das ist eine anspruchsvolle Herausforderung an pädagogische Fachkräfte, denn das sich Einlassen auf ein reflektierendes Zwiegespräch mit der pädagogischen Situation ist keine Alltagskompetenz, sondern muss erlernt, geübt und gepflegt werden. (vgl. Nentwig-Gesemann, 2007)

Ist diese professionelle Haltung eine Art handlungsleitender Antrieb für die professionelle pädagogische Arbeit, wie es in den Ausführungen veranschaulicht wurde, so kann die professionelle Haltung also nicht nur Thema für bestimmte Handlungsfelder sein, sondern “[...] muss als generatives Prinzip das Handeln der professionellen Fachkraft insgesamt strukturieren.“ (u.a. Nentwig-Gesemann, 2011, S.10) Das wurde in der Arbeit insofern klar, als verschiedene Beziehungsachsen des pädagogischen Alltags betrachtet wurden. Zum einen die Beziehung des Pädagogen zum Kind und, am Praxisbeispiel der Erziehungspartnerschaft in der Krippe, zum anderen die Ebene zwischen Pädagoge und Eltern. Auf beiden Ebenen ist die Bedeutung der professionellen Haltung als sehr hoch einzustufen. “Reflektiertes Erfahrungswissen ist professionelles Wissen – professionelles Handeln beginnt mit einer professionellen Haltung.“ (Nentwig- Gesemann, 2012, S.14)

Zu der Bedeutung im professionellen frühpädagogischen Rahmen, ist nach den Ergebnissen dieser Arbeit darauf zu schließen, dass die professionelle Haltung theoretisch als sehr prägnant einzuordnen ist, sogar als eine Art Basis, für die professionelle frühpädagogische Arbeit gesehen werden kann.

Es ist deutlich geworden, dass es nicht so einfach ist, wie im Titel dargestellt auf Zuruf Haltung anzunehmen. Es ist eher ein stetiger Prozess, der mit einem gewissen Bewusstsein für sich und die pädagogische Arbeit einhergeht und eine stetige Arbeit daran beinhaltet. Es macht folglich Sinn dabei kritisch ins eigene pädagogische Handlungsfeld zu schauen. Es wurde jedoch klar, dass "Bitte Haltung annehmen!" als ein -bitte Sinne schärfen, bitte reflektiert sein und bitte neugierig sein- gesehen werden kann und damit einen wesentlichen Teil zur professionellen Haltung und somit zur professionellen Arbeit beitragen kann.

Aufbauend auf die Ergebnisse dieser Arbeit sind weitere Themen von Wichtigkeit. Die hier nur erwähnten nicht ausgeführten Themenbereiche, wie z.B. die Rahmenbedingungen der frühpädagogischen Arbeit sind Aspekte, die mitgedacht sein sollten, wenn es um Erhebungen und weitere Ausführungen zum vorliegenden Thema geht. Sie haben ebenfalls Einfluss auf die Haltung der Fachpersonen. Hierzu zählt u.a. die Rolle der Leitung, die Teamarbeit und die Aus- und Weiterbildung im frühpädagogischen Bereich.

Die empirische Erhebung der professionellen Haltung an sich ist, wie in Kapitel 2.3. erwähnt eine Herausforderung, da diese stark mit den Persönlichkeiten der Pädagogen verknüpft ist. Es geht hier zunächst um die Fragen, ob die professionelle Haltung operationalisierbar ist und wenn ja, wie sich dieses konkret gestaltet.

Wird die professionelle Haltung mit der hohen Bedeutung versehen, wie sie hier dargelegt wurde, so stellt dieses Träger, Leitungen und Kollegen vor Herausforderungen, die z.B. in der Ausarbeitung entsprechender Konzepte liegen.

5. Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte (2010): Frühe Bildung auf dem Prüfstand. In: Becker-Stoll, Fabienne/ Berkic, Julia/ Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelson Verlag Scriptor, Berlin, S.30-41.

Ahnert, Lieselotte (2010a): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung- Bildung- Betreuung: öffentlich und privat. Spektrum akademischer Verlag, Heidelberg.

Anders ,Yvonne Dr. (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. VBW-Vereinigung der bayrischen Wirtschaft e.V.

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen. Für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration.

BAG-BEK – Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009): Qualifikationsrahmen für BA Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/ „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26.11.2009,Köln.

Becker, Lenz Roland/ Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern.

Behr von, Anna (2011): Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an fröhpädagogische Fachkräfte. Deutsches Jugendinstitut e.V., Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogischer Fachkräfte (WIFF) . 2. Auflage.

Bock- Famulla, Kathrin/ Große- Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2009.Transparenz schaffen- Governance stärken. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Brockhaus (2006): Enzyklopädie. Band 11. F.A. Brockhaus, Leipzig; Mannheim. 21. Auflage.

Bourdieu, Pierre (1991): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main. 4. Auflage.

Brock, Inés (2012): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern- Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Deutsches Jugendinstitut e.V., Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF).

Datler, Wilfried/ Hover-Resner, Nina/ Fürstaller, Maria (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker- Stoll, Fabienne/ Berkic, Julia/ Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelson Verlag Scriptor, Berlin, S.158-176.

Dinkelaker, Jörg/ Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: Fried, Lilian [u.a.]: Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz Verlag, Weinheim; Basel, S.129-160.

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2003): Beruf und Professionalität. In: Fried, Lilian [u.a.]: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz Verlag, Weinheim; Basel; Berlin, S.122-153.

Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2012): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Beltz Juventa Verlag, Weinheim; Basel.

Dornes, Martin (2011): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main. 13. Auflage.

DQR-Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011.

Dudenredaktion (Hrsg.) (1985): Duden. Das Bedeutungswörterbuch. Wortbildung und Wortschatz. Der Duden in 12 Bänden; Band 10. Bibliographisches Institut Mannheim; Wien; Zürich.

Durand, Julia/Hopf, Michaela/ Nunnenmacher, Sabine (2013): Wie reflektieren pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Interaktionshandeln?- eine Fallanalyse im Kontext von Bilderbuchbetrachtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus [u.a.] (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. FEL Verlag, Freiburg,S.145-176.

Ebert, Sigrid (2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. Online unter: http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/website/FT_ebert_2011.pdf (Zugriff am 14.12.2013).

Ebert, Sigrid (2006): Erzieherin- ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Verlag Herder Freiburg im Breisgau.

Eggers, M. Maisha (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung- Was kann Diversität leisten. Dossier. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Diversität und Kindheit- Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Migration- Integration- Diversity- Migrationspolitisches Portal der Heinrich Böll Stiftung, S.8-18.

Online unter: <http://www.boell.de/sites/default/files/2012-09-Diversitaet-Kindheit.pdf> (Zugriff am 02.04.2014)

Fried, Lilian (2012): Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara [u.a.]: Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz Verlag, Weinheim; Basel, S.57-89.

Friedrich, Hedi (2011): Bindung und Beziehung in den ersten drei Lebensjahren In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 50-59.

Friedrich, Sibylle (2010): Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung. In: Möbius, Thomas/ Friedrich, Sibylle (Hrsg.): Ressourcenorientiert arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 39-49.

Fröhlich- Gildhoff, Klaus (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bildungsforschung, Jahrgang 10, Ausgabe 1. Online unter: http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/159/pdf_4 (Zugriff am 02.05.2014)

Fröhlich- Gildhoff, Klaus/ Nentwig- Gesemann, Iris/ Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhpädagogischer Fachkräfte. Deutsches Jugendinstitut e.V. „Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogischer Fachkräfte (WIFF).

Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (2004): Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. Patmos Verlag GmbH & Co. Kg Walter Verlag, Düsseldorf; Zürich.

Gebrande, Johanna (2011): Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. WIFF-Expertise. Deutsches Jugendinstitut e.V., Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) .

Gnahn, Dieter (2007): Kompetenz, Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Haderlein, Ralf/ Sell, Stefan (2007): Rahmenbedingungen für gute Bildung-Herausforderungen für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fröhlich- Gildhoff, Klaus/ Nentwig- Gesemann, Iris/ Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen- Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, S.21-35.

Holzbrenner, Alfred (2004):Interkulturelle Pädagogik. Cornelsen Verlag, Berlin.

Juul, Jesper/ Jensen, Helle (2004): Stärkung der Beziehungskompetenz von Eltern und Erziehern. In: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. Patmos Verlag GmbH & Co. Kg Walter Verlag, S.126-155.

Kienbaum, Jutta/ Schuhrke, Bettina (2010): Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12.Lebensjahr. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner [u.a.] (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. BMBF- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.

Matz, Cornelia (2007): Haltung. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim; Basel, S. 304.

Musiol, Marion (2007) : Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. In: Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin; Düsseldorf; Mannheim, S. 285- 300.

Nentwig- Gesemann, Iris (2012): Professionelle Haltung- Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Krippenbereich. 5. Nürnberger Krippenkongress, 30. Juni 2012. Alice Salomon Hochschule Berlin. Online unter: http://u00961010061.user.hosting-agency.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/07/Nentwig-Gesemann_Krippenkongress_2012.pdf (Zugriff am 02.05.2014)

Nentwig- Gesemann, Iris [u.a.] (2011): Professionelle Haltung- Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Deutsches Jugendinstitut e.V., Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF).

Nentwig- Gesemann, Iris/ Neuß, Norbert (2011): Professionelle Haltung von Fachkräften. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen Verlag, Berlin, S. 227-236.

Nentwig- Gesemann, Iris (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Nentwig- Gesemann, Iris/ Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen- Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München, S. 92-99.

Oerter, Rolf/ Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Basel, Berlin.

Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner [u.a.] (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 55 -77.

Redlich, Alexander (2010): Mit dem ganzen Menschen und seinen Ressourcen arbeiten. In: Möbius, Thomas/ Friedrich, Sibylle (Hrsg.): Ressourcenorientiert arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.7- 8.

Remsperger, Regina (2013): Reaktionen von Kindern auf eine höhere bzw. geringere sensitive Responsivität in unterschiedlichen pädagogischen Situationen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus [u.a.] (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern.FEL Verlag, Freiburg,S.119-140.

Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart.

Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren- ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart.

Roth, Xenia (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau.

Schäfer, E. Gerd (2011): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin. 4. Auflage.

Schäfer, E. Gerd (2005): Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen. Robert Bosch Stiftung.

Strätz, Rainer/ Demandewitz, Helga (2005): Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder. Beltz Verlag, Weinheim; Basel. 5. Auflage.

Textor, R. Martin (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Books on Demand GmbH, Norderstedt.

Textor, R. Martin (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau.

Tietze, Wolfgang [u.a.] (2012): Nubbek. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Verlag das Netz, Weimar; Berlin.

Viernickel, Susanne [u.a.] (2013): Forschungsbericht. Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Fröbel gGmbH, Berlin.

Viernickel, Susanne (2010): Was bedeutet Bildung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren? In: Becker-Stoll, Fabienne/ Berkic, Julia/ Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, S.177-190.

Viernickel, Susanne (2007): Perspektiven der Qualitätssicherung und Entwicklung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Fröhlich- Gildhoff, Klaus/ Nentwig- Gesemann, Iris/ Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen- Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München, S.36-47.

Völkel, Petra (2007): Geteilte Bedeutung- Soziale Konstruktion. In : Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin; Düsseldorf; Mannheim, S. 159-207.

Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Beltz Verlag, Weinheim.

Werning, Inge (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen Verlag, Berlin, S.250-262.

Wertfein, Monika (2011): Der kompetente Säugling- entwicklungspsychologisches Basiswissen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen Verlag, Berlin, S.35-48.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher in der gleichen oder ähnlichen Form keinem anderen Prüfungsamt vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift